مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٦٧٧ بالعربية، الرياض (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

العلوم التربوية (٢)

١٤١٠هـ (١٩٩٠م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪، ... إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)

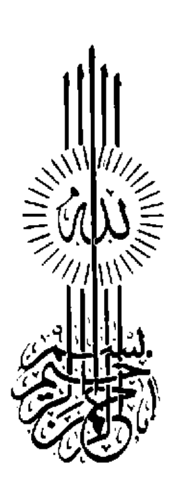
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

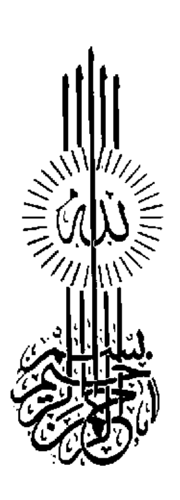
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.




الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٦٧٧ بالعربية، الرياض (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

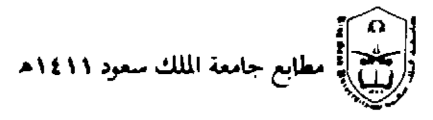
العلوم التربوية (٢)

١٤١٠هـ

١٩٩٠م



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية


مطابع جامعة الملك سعود ١٤١١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢ ، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٦٧٧ بالعربية، الرياض (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي
هزاع حمد الهزاع ٣٨٣
جدوى برامج محو الأمية: دراسة من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية
عبدالرحمن بن سعد الحميدي ٣٩٧
تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة
محمد شحات حسين الخطيب ٤٣٧
العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية كما يقررها طلاب كلية التربية في أبها - فرع جامعة الملك سعود
علي بن حمد المصوري وعبدالغني بوشوار ٤٧٧
أثر استخدام مختبر اللغة في تعليم أحكام التلاوة: دراسة تجريبية
عبدالرحمن صالح عبدالله وفتحي حسن ملكاوي ٤٩٩
العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية
علي بن سعد القرني ٥٣٣
دراسة تحليلية لكيفية معالجة نظريات المنهج المدرسي لعناصره
موافق فواز الرويلي ٥٥٥

تبـاين القياسـات الجسمية بين رياضيي المستويات العالية السعوديين تبعاً
لتباين الرياضة الممارسة
عبدالوهاب حمد النجار ٥٧٥
مفهـوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال: دراسة ميدانية
لبناء مفهوم ذات إيجابي
سامي بن محمد ملحم ٥٩٥
نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية
عبدالرحمن بن حمد الشعوان ٦٣٧
شباك القلة في الفن الإسلامي والاستفادة منه في مجال التربية الفنية
عبدالحميد الدواخلي ٦٦١

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٨٣-٣٩٦ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

مدى ممارسة النشاط البدني
لدى عينة من الشباب الجامعي

هزاع محمد الهزاع

أستاذ مشارك، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. أدى التطور الحضاري الذي تشهده المملكة العربية السعودية إلى زيادة الاعتماد على الآلة والتقنية الحديثة إلى حد كبير، ولقد تبع ذلك تغير واضح في نمط الحياة وخاصة فيما يتعلق بمستوى النشاط البدني وتوازن الطاقة. هذا التغير في نمط الحياة وما تبعه من انخفاض في مستوى النشاط البدني لا يخلو من مخاطر صحية على المجتمع حيث تشير الدلائل العلمية إلى العلاقة الوثيقة بين انخفاض مستوى النشاط البدني من جهة وبين كثير من أمراض العصر من جهة أخرى.

وتحت هذه الاعتبارات تم إجراء دراسة لمعرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة ممثلة لطلاب جامعة الملك سعود بالرياض قوامها ٣٦٢ فردًا من خلال استبانة خاصة صممت لهذا الغرض. ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة الممارسين للنشاط البدني من أفراد العينة بلغت ٥٤,٢٪، غير أنه اتضح أيضًا أن نسبة الممارسين للنشاط البدني بانتظام تبلغ ٢١,٩٪ فقط. وعندما تم حساب نسبة الذين يحققون الفائدة الصحية من جراء الممارسة كما تحث عليه التوصيات الصحية وجد أنها تبلغ ١٥,١٪ من عينة الدراسة. وحول النشاط البدني الأكثر مزاولة أظهرت النتائج أن ممارسة كرة القدم تأتي في المرتبة الأولى بنسبة ٢٧,٧٪ تليها الهرولة والجري بنسبة ١٦,٨٪ ثم رياضة المشي بنسبة ١٦,٤٪ ثم السباحة بنسبة ٨,٢٪ ثم التدريب بالأثقال بنسبة ٥,٧٪ ثم العديد من الأنشطة الأخرى الأقل ممارسة.

بالإضافة إلى ما سبق تم التطرق إلى أماكن الممارسة ومدة الممارسة وتكرارها والأسباب التي تجعل الممارسين للنشاط البدني يستمرون في ممارستهم. ولقد تمت مناقشة هذه النتائج فيما يتعلق بتحقيق اللياقة البدنية ومقارنتها بدراسات في مجتمعات أخرى.

مقدمة

شهدت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة تقدمًا حضاريًا ملحوظًا تبعه تغير واضح في نمط الحياة وخاصة فيما يتعلق بمستوى النشاط البدني وتوازن الطاقة [١]، حيث أدى الاعتماد على الميكنة والتقنية الحديثة إلى اختصار (بل وانعدام في كثير من الحالات) حجم الطاقة المبذولة في معظم أوجه الحياة اليومية.

وعلى النقيض من جيل اليوم فقد عاش جيل الأجداد حياة قوامها الحركة والنشاط بها فرضتها ظروف الحياة الشاقة عليهم آنذاك مؤديًا ذلك إلى تمتعهم بحد ملائم من اللياقة البدنية ساعدتهم في الوفاء بمتطلبات ذلك العصر [٢].

هذا التغير في نمط الحياة وما تبعه من انخفاض في مستوى النشاط البدني لا يخلو من مخاطر صحية على المجتمع حيث تشير الدلائل العلمية إلى العلاقة الوثيقة بين انخفاض مستوى النشاط البدني من جهة وبين كثير من أمراض العصر من جهة أخرى وخاصة أمراض القلب التاجية [٣، ٤، ٥، ٦، ٧] كما أن الركون للراحة والخمول ذو أثر سلبي على كثير من الوظائف الفسيولوجية في الجسم البشري [٨، ٩، ١٠].

وعلى الرغم من هذا التغير الملحوظ في نمط الحياة ومستوى النشاط البدني في مجتمعنا الحاضر إلا أن الدراسات العلمية المنشورة والتي تعالج هذا الموضوع كما أو نوعًا تكاد تكون معدومة.

وعليه فإن الغرض من هذا البحث هو محاولة دراسة مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي ممثلاً بطلاب جامعة الملك سعود.

الطريقـة والإجراءات

تـم تصميم استبانة بغرض معرفة مدى ممارسة النشاط البدني ونوع النشاط الممارس وشدته وتكراره، ولقد روعي في تصميم الاستبانة السهولة والتسلسل المنطقي مع الأخذ في الاعتبار ألا تكون الأسئلة كثيرة حتى لا تؤثر على مدى استجابة الأفراد للاستبانة (احتوت على ١٩ سؤالاً). ولقـد تم عرض الاستبـانة أولاً على عدد من المختصين وتم بعد ذلك تنقيحها حتى خرجت بصورتها النهائية. ولقد روعي في اختيار الأنشطة البدنية المذكورة في الاستبانة أن تكون مما يسهم في رفع الكفاءة القلبية ـ التنفسية عند ممارستها بانتظام [٨، ١١، ١٢].

ولقـد تألفت عينة البحث من مجموعة من الطلاب المنتظمين بجامعة الملك سعود والمسجلين لمقـررات الثقـافـة الإسـلامية للفصـل الـدراسي الثـاني من العـام الجـامعي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ حيث تم عشوائيًا اختيار ثلاث شعب من مجموع الشعب المطروحة لكل مقـرر من مقـررات الثقـافة الإسلامية الخمسة (١٠١ ـ ١٠٥سلم). وبهذا أصبح عدد الشعب التي تـم اختيارهـا ١٥ شعبـة (٣ شعب لكـل مقـرر). وبما أن مقررات الثقافة الإسلامية متطلبات إجبارية على جميع طلاب الجامعة ويتم تسجيل الطلاب لتلك المقررات على مختلف مستوياتهم الدراسية فقد تم افتراض أن هناك توزيعًا عشوائيًا لطلاب الجامعة على هذه المقررات مما يجعل العينة المختارة ممثلة لطلاب الجامعة. والجدير بالذكر أن عدد طلاب جامعة الملك سعود (وهم مجتمع الدراسة) في الفصل الدراسي الذي أجريت فيه تلك الدراسة قد بلغ ٢٢٤٢٠ طالبا.

ولقد تم توزيع الاستبانات بعد ذلك على جميع الطلاب في تلك الشعب المختارة. بالإضافة إلى ذلك تم استبعاد طلاب قسم التربية البدنية من العينة نظرًا لكونهم يدرسون مقررات تخصصية ذات طابع عملي. ولقد تم أيضًا إعطاء تعليمات للطلاب الذين يدرسون أكثر من مقرر من المقررات المختارة ألا يشاركوا بأكثر من مرة واحدة في الإجابة على الاستبانة.

بعد ذلك تم ترميز البيانات ثم إدخالها في الحاسب الآلي بجامعة الملك سعود ثم معالجتها إحصائيًا باستخدام حزمة SAS لاستخراج الإحصائيات الوصفية.

النتائج

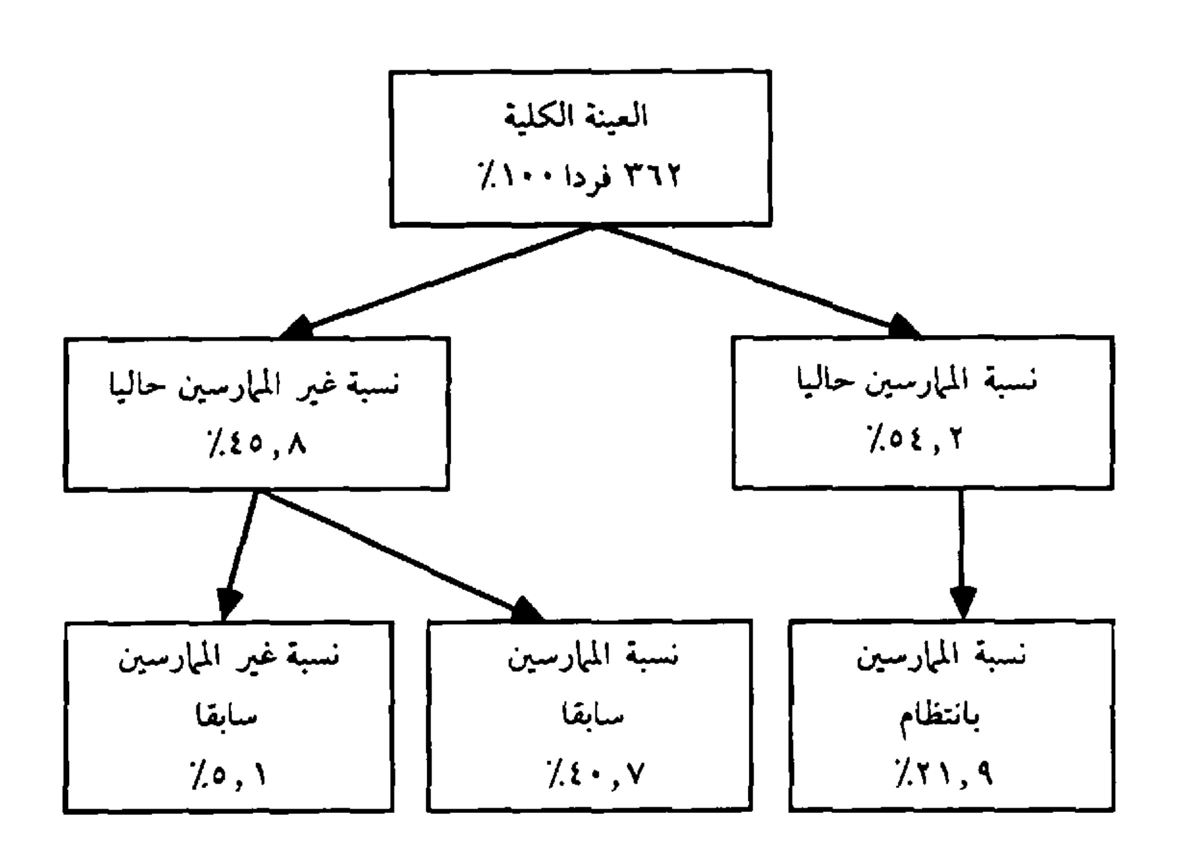
تم التمكن من جمع بيانات لعدد ١٢ شعبة ولم يتم السماح بتطبيق الاستبانة على ثلاث من الشعب الخمس عشرة التي تم اختيارها. ولقد بلغ عدد الطلاب الذين شملتهم الدراسة ٣٦٢ طالباً. ويوضح الجدول رقم ١ الصفات الجسمية لعينة الدراسة حيث بلغ متوسط العمر ٢١,٩ سنة متراوحًا بين ١٧ و ٣٠ سنة. وكان متوسط وزن أفراد العينة ٦٦,٥ كجم حيث تراوح بين ٤٢ و ٩٩كجم. أما متوسط طول أفراد العينة فقد بلغ ١٧٠,٢سم متراوحًا بين ١٣٩ و ١٩٥سم. وعند حساب مؤشر كتلة الجسم (BMI) ــ والذي يعتبر مؤشرًا للسمنة لدى الفرد ــ بلغ متوسط مؤشر كتلة الجسم لأفراد العينة ٢٣,٢. وهذا المتوسط يقع ضمن الحدود الاعتيادية، على الرغم من وجود العديد من الأفراد الذين تجاوز المؤشر لديهم الرقم ٣٠ مما يجعلهم في عداد ذوي السمنة، ولقد أظهر معامل الارتباط بين مؤشر كتلة الجسم والعمر علاقة عكسية وإن كان منخفضًا نسبيًا إلا أنه ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١، مشيرًا إلى أنه مع تقدم العمر لدى أفراد العينة ترتفع نسبة السمنة لديهم.

جدول رقم ١. الصفات الجسمية لعينة الدراسة (العدد = ٣٦٢)

المتغير	المتوسط الحسابي	±	الانحراف المعياري	المدى
العمر (سنوات)	٢١,٩	±	٢,١	١٧ - ٣٠
الوزن (كجم)	٦٦,٥	±	١١,٥	٤٢ - ٩٩
الطول (سم)	١٧٠,٢	±	٩,٠	١٣٩ - ١٩٥
مؤشر كتلة الجسم*	٢٣,٢	±	٤,١	١٥,٤ - ٣٥,٦

* مؤشر كتلة الجسم = الوزن (كجم) / مربع الطول (م). معامل الارتباط بين مؤشر كتلة الجسم والعمر = - ٠,٣٤، وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما عن نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى ممارسة النشاط البدني فيوضح لنا الشكل رقم ١ أن ٥٤,٢٪ من أفراد العينة يمارسون نوعًا أو أكثر من أنواع النشاط البدني. ويبلغ من يمارسون النشاط البدني بانتظام من هؤلاء حوالي ٢٢٪. بينما تمثل نسبة غير الممارسين للنشاط البدني ٤٥,٨٪ من أفراد العينة. وعند سؤال المجموعة غير الممارسة حاليًا للنشاط البدني عن مدى ممارستهم السابقة أجاب ٨٨,٨٪ من غير الممارسين (أي ٤٠,٧٪) من أفراد العينة) أنهم كانوا يمارسون النشاط البدني سابقًا بينما أجاب ١١,٢٪ منهم (أي ٥,١٪ من أفراد العينة) أنهم لم يمارسوا أي نشاط بدني سابق.



شكل رقم (١). مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة الدراسة وتظهر مجموعتان رئيسيتان من الممارسين وغير الممارسين حاليا وتتفرع مجموعة غير الممارسين حاليا إلى مجموعة كانت تمارس سابقا وأخرى لم تمارس أي نشاط بدني سابق.

المجموعة غير الممارسة للنشاط البدني

بلغت نسبة غير الممارسين للنشاط البدني من أفراد العينة كما أوضحنا ٤٥,٨٪ ولقد اتضح أيضًا أن ٤٠,٧٪ من أفراد العينة الذين لا يمارسون نشاطًا بدنيًا حاليا كانوا يمارسون نوعًا أو أكثر من النشاط البدني. وعند سؤال المجموعة غير الممارسة للنشاط البدني عن الأسباب الرئيسة التي تجعلهم لا يمارسون النشاط البدني (انظر جدول رقم ٢) أجاب ٦٢,٧٪ منهم بأن ذلك نتيجة لعدم وجود الوقت الكافي لمزاولة النشاط البدني. وكان عدم توافر المكان المناسب سببا لعدم ممارسة ١٧,٣٪ من أفراد تلك المجموعة. ومن الأسباب المؤدية لعدم الممارسة والجديرة بالإشارة أيضًا ما ذكره ٤,٣٪ من الأفراد بأن السبب كان الخشية من انتقاد الآخرين، وعلى الرغم من أن تلك النسب ضئيلة إلا أنها توضح مدى القصور في النظرة الاجتماعية لممارسة النشاط البدني بشكل عام.

جدول رقم ٢ . أسباب عدم ممارسة النشاط البدني في نظر مجموعة غير الممارسين من أفراد العينة

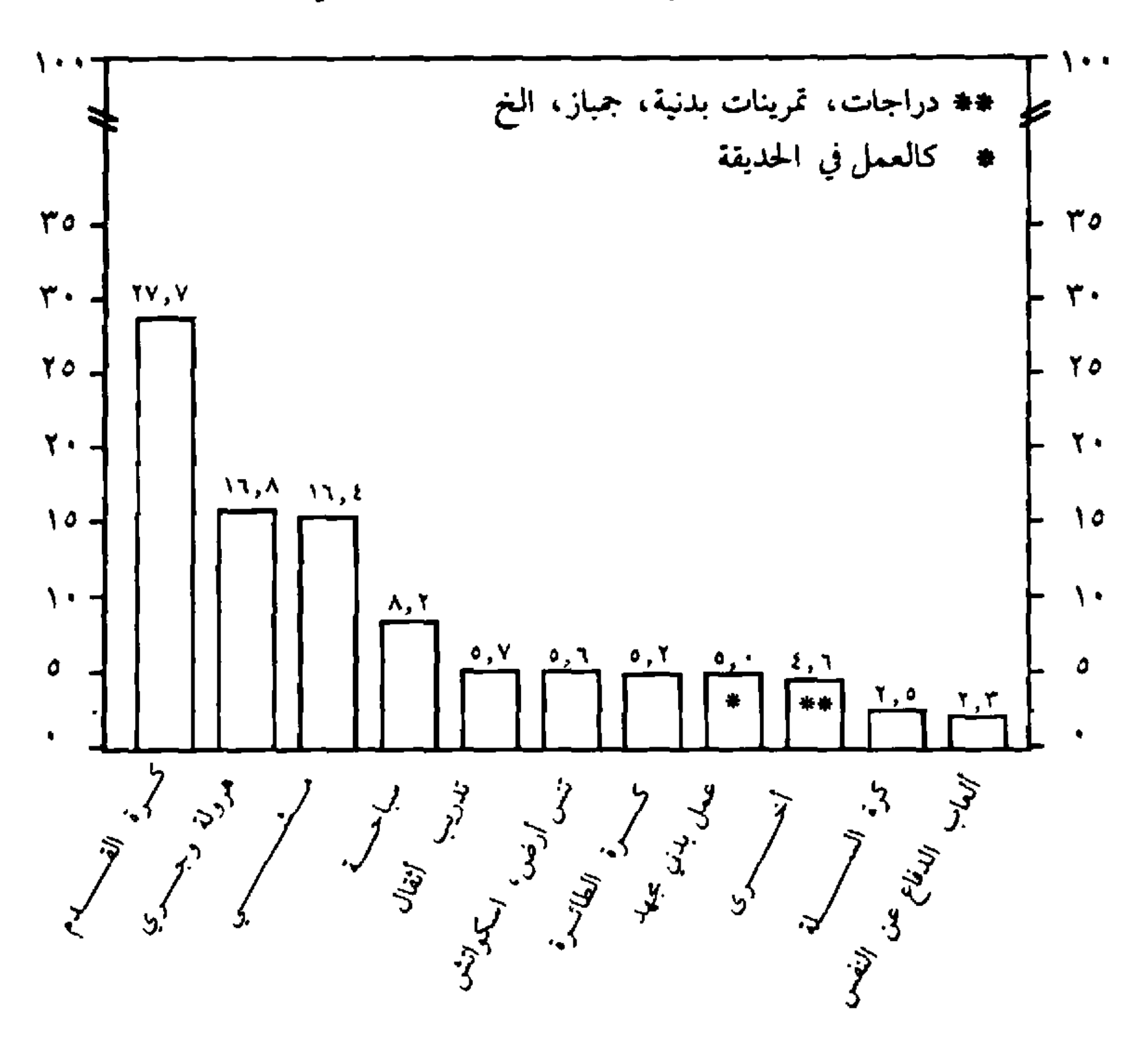
السـبب	النسبة المئوية ٪
عدم وجود الوقت الكافي	٦٢,٧
عدم توافر المكان المناسب	١٧,٣
أسباب أخرى (لم تذكر)	٨,٤
الوضع الصحي لا يسمح بالممارسة	٧,٣
الخشية من انتقاد الآخرين	٤,٣

ولقد اتضح أيضًا من إجابات الطلاب حول أسئلة تتعلق بانتظام الممارسة أو تقطعها ومكان الممارسة ومدة الانقطاع أن معظم أفراد المجموعة غير الممارسة حاليًا كانت تمارس النشاط البدني بصورة متقطعة (٧٠٪) وأن الممارسة كانت في الأحياء (حوالي ٤٠٪) أو في المدرسة (٣١,٢٪). وأظهرت الإجابة على سؤال حول مدة الانقطاع عن ممارسة النشاط البدني أن الغالبية منقطعة عن الممارسة لفترة تتراوح ما بين ٢-٥ سنوات. وأوضحت الإجابة على سؤال حول الأسباب الرئيسة التي أدت لانقطاع ممارسة النشاط البدني من قبل الأفراد

الممارسين سابقًا أنها لا تخرج كثيراً عن الأسباب التي تجعلهم لا يمارسون النشاط البدني حاليًّا حيث انحصرت في عدم وجود الوقت وعدم وجود الإمكانات، والإصابة والمرض وأسباب أخرى لم تذكر مثَّلث حوالي ٢٪ .

المجموعة الممارسة للنشاط البدني

بلغت نسبة الذين يمارسون حاليًّا نوعًا أو أكثر من النشاط البدني ٥٤,٢٪ من أفراد العينة الكلية . ولقد أظهرت إجابات العينة الممارسة حول نوعية النشاط البدني الممارس حاليًّا كما هو موضح في الشكل رقم ٢ أن كرة القدم هي الأكثر ممارسة حيث بلغت نسبة ممارسيها ٢٧,٧٪ تليها ممارسة الهرولة والجري (١٦,٨٪) ورياضة المشي (١٦,٤٪) ثم يلي ذلك



شكل رقم (٢). نوعية النشاط البدني الممارس حاليا من قِبل أفراد العينة الممارسين .

السباحة (٨,٢٪) ثم التدريب بالأثقال حيث بلغت نسبتها ٥,٧٪ ثم ألعاب المضرب بنسبة ٥,٦٪، ثم الكرة الطائرة في المركز السابع بنسبة ٥,٢٪، ثم مزاولة عمل بدني مجهد (كالعمل في الحديقة مثلاً) حيث بلغت النسبة ٥٪، ثم بعد ذلك أنشطة أخرى بنسبة ٤,٦٪ متمثلة برياضات كالدراجات أو التمرينات السويدية أو الجمباز. . . إلخ. ثم جاء في المركزين العاشر والحادي عشر على التوالي كل من كرة السلة بنسبة ٢,٥٪ وألعاب الدفاع عن النفس كالكاراتية والجودو والتايكوندو بنسبة ٢,٣٪.

ولقد تبين من نوعية النشاط البدني الممارس أنه باستثناء ممارسة كرة القدم فإن الأنشطة التي احتلت المراتب الأولى تمثل رياضات تؤدي إلى تطوير اللياقة القلبية ـ التنفسية ـ (الهرولة والجري والمشي والسباحة ـ وتطوير القوة والتحمل العضلي ـ التدريب بالأثقال). ولقد بلغت نسبة الأنشطة التي تؤدي إلى تطوير اللياقة القلبية ـ التنفسية وهي الأنشطة الهوائية aerobic activities ٤١,٤٪ من المجموع الكلي للأنشطة الممارسة.

وحول سؤال عن مكان ممارسة النشاط البدني اتضح أن أكبر نسبة من الممارسين تمارس النشاط البدني في الأحياء حيث بلغت ٣٨,٦٪ وهي نسبة قريبة جدًا من نسبة الذين كانوا يمارسون النشاط البدني سابقًا من مجموعة غير الممارسين، يأتي بعد ذلك في المرتبة الثانية ممارسة النشاط البدني في الجامعة وبنسبة ٣٢,٨٪ ثم في الأندية الرياضية (١٨,٢٪) ثم في البيت (٥,٧٪) وأخيرًا في الأندية الصحية (٢,٤٪) وفي أماكن أخرى لم تحدد (٢,٣٪). كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معظم حالات الممارسة هي لغرض ترويحي (٨٩,٩٪) بينما يمارس النشاط البدني لغرض تنافسي ١٠,١٪ فقط من أفراد العينة الممارسين.

وحول طبيعة الممارسة أجاب ٤٠,٤٪ من أفراد العينة أن ممارستهم للنشاط البدني هي منتظمة بينما أجاب بقية الأفراد الممارسين (٥٩,٦٪) بأنها متقطعة. وعند سؤال الذين يمارسون النشاط البدني بانتظام عن مدة وتكرار الممارسة كانت الإجابات على النحو الموضح بالجدول رقم ٣، حيث يتضح من الجدول عند محاولة ربط إجابات مرات الممارسة الأسبوعية مع مدة الممارسة في كل مرة أن نسبة من يمارسون النشاط البدني ٢-٣ مرات في الأسبوع لمدة

٣٠-٦٠ دقيقة هي الأكبر مقارنة بالخلايا الأخرى حيث بلغت حوالي ٢٠,٨٥٪ تليهما نسبة الذين يمارسون ٢-٣ مرات في الأسبوع لمدة ٦٠-١٢٠ دقيقة ١٦,٥٥٪ وبشكل عام يتضح من الجدول أن أكبر نسبة من الممارسين بانتظام تمارس النشاط البدني مرتين إلى ثلاث مرات في الأسبوع .

جدول رقم ٣ . النسبة المئوية لتكرار ومدة ممارسة النشاط البدني لدى أفراد العينة الممارسين للنشاط البدني .

التكرار** / المدة*	< ٣٠ دقيقة	٣٠-٦٠ دقيقة	> ٦٠-١٢٠ دقيقة	> ١٢٠ دقيقة	المجموع
مرة في الأسبوع	٥,٧٦٪	١٣,٦٧٪	٧,١٩٪	٤,٣٢٪	٣٠,٩٤٪
٢-٣ مرات في الأسبوع	٢,١٦٪	٢٠,٨٥٪	١٦,٥٥٪	٣,٦٠٪	٤٣,١٦٪
أكثر من ٣ مرات في الأسبوع	١,٤٤٪	٦,٤٧٪	١٣,٦٧٪	٤,٣٢٪	٢٥,٩٠٪
المجمـوع	٩,٣٥٪	٤١,٠١٪	٣٧,٤١٪	١٢,٢٣٪	١٠٠,٠٠٪

* مدة الممارسة .

** تكرار الممارسة في الأسبوع .

وعن أهم الأسباب التي تجعل الممارس حاليًا يستمر في ممارسة النشاط البدني كما هو موضح في الجدول رقم ٤ . أجاب أكثر من نصف الأفراد الممارسين (٥٠,٦٪) بأن ذلك يعود للفائدة الصحية التي يحصلون عليها من جراء الممارسة . وأجاب ٢٥,٢٪ من الأفراد بأن ذلك يعود للفائدة الترويحية من جراء الممارسة بينما أجاب ١٠,٣٪ من الأفراد أن ذلك يعود إلى الهواية وأشار البعض الآخر (٧,٣٪) إلى أن من أسباب استمرارهم في الممارسة يعود إلى نواح اجتماعية كالتعارف والالتقاء بالزملاء وأجاب ما نسبته ٦,٦٪ من أفراد العينة أن استمرارهم في ممارسة النشاط البدني لغرض شغل أوقات الفراغ لديهم .

جدول رقم ٤ . الأسباب التي تجعل أفراد العينة الممارسين يستمرون في ممارسة النشاط البدني

الســــبب	النسبة المئوية ٪
للفائدة الصحية	٥٠,٦
للترويــح	٢٥,٢
للهوايـــة	١٠,٣
لجوانــب اجتماعيــة	٧,٣
لشغل وقت الــفـراغ	٦,٦

المنـاقشــــة

تكتسب معرفة مدى ممارسة النشاط البدني في مجتمع ما أهمية كبيرة نظرًا لارتباط ذلك بالصحـة واللياقـة القلبية ـ التنفسية مما ينعكس بالتـالي على الصحـة العامة لأفراد ذلك المجتمع . وتتفق معظم الدراسات والبحوث المرجعية في أن طريقة الاستبانة questionnaire method من أكثر الطرق ملاءمة لدراسة مدى ممارسة النشاط البدني لدى شريحة كبيرة من المجتمع [١١، ١٢].

وعلى الرغم من التأثير الإيجابي لممارسة النشاط البدني على كثير من الوظائف الحيوية في الجسم [٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠] إلا أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن نسبة غير الممارسين للنشاط البدني لدى عينة الدراسة تصل إلى ما يقرب من ٤٦٪ . وعند مقارنة تلك النسبة مع ما أشارت إليه دراسات مشابهة في أمريكا وكندا نجد أن تلك النسبة تشابه إلى حد ما نسبة الـ ٥٠٪ والتي وردت في دراسة لعينة من المجتمع الأمريكي [١٣]. كما وتعتبر هذه النسبة من غير الممارسين للعينة السعودية في هذه الدراسة أقل من تلك التي سجلت من قبـل بلير Blair [١٤] في مراجعـة لمجموعة من الدراسات عن مدى ممارسة النشـاط البدني لدى المجتمع الأمريكي حيث بلغت نسبة غير الممارسين ٥٥٪ . والجدير بالذكر أن أهداف وزارة الصحة ورعاية الإنسان في الولايات المتحدة الأمريكية تطمح في

أن تصل نسبة ممارسة النشاط البدني لدى المجتمع الأمريكي بين سن ١٨ و ٦٥ إلى ٦٠٪ في العام ١٩٩٠م [١٥]. ولقد أظهرت نتائج الاستفتاء الكندي للياقة البدنية [١٦] أن نسبة الذين لا يمارسون نشاطًا بدنيًا منتظمًا تصل إلى ٥٨٪ من أفراد المجتمع. هذه النسبة وإن تبدو أعلى من تلك التي سجلت في دراستنا الحالية على الشباب الجامعي إلا أن الملاحظ أن الدراسة الكندية وكذلك الدراسات الأمريكية التي وردت من قبل بلير [١٤] تشمل قطاعًا كبيرًا من الأفراد وعلى مدى عمري كبير (من ١٨ ـ ٦٥ سنة) وبالتالي فمتوقع انخفاض متوسط نسبة الممارسة لاحتواء العينة على الشرائح العمرية المتقدمة والتي تنخفض ممارسة النشاط البدني لديهم مع التقدم في العمر. وعلى العكس من ذلك فإن الشريحة العمرية في هذه الدراسة الحالية ذات مدى عمري صغير (من ١٧ ـ ٣٠ سنة) وهي في الواقع تمثل أفرادًا في مرحلة الشباب والتي هي مرحلة النشاط والحيوية.

ومن جانب آخر فعند التطرق لمجموعة الممارسين للنشاط البدني فعلى الرغم من أن نسبة الذين يمارسون نوعًا أو أكثر من النشاط البدني تبلغ ٥٤,٢٪ من أفراد العينة إلا أنه عند حساب الذين يمارسون بانتظام من هؤلاء (٤٠,٤٪) تصبح النسبة الحقيقية للممارسين بانتظام من أفراد العينة ٢١,٩٪ فقط. أما عند محاولة حساب نسبة الذين يحققون الفائدة القلبية ـ التنفسية (اللياقة الهوائية) من جراء الممارسة والتي تعني ٣ مرات أو أكثر في الأسبوع كما تحث عليه التوصيات الصحية [٨] نجد أن هذه النسبة من الممارسين والتي تحقق الفائدة القلبية ـ التنفسية لا تبلغ إلا حوالي ٦٩٪* من نسبة الـ ٢١,٩٪، أي ١٥,١٪، وبهذا يتضح أن نسبة الذين يمارسون النشاط البدني بانتظام ثلاث مرات أو أكثر في الأسبوع تمثل في الواقع ١٥,١٪ فقط من عينة الدراسة.

وعند مقارنة هذه النسبة والتي تمارس النشاط البدني بانتظام وبتكرار كاف يكفل تحقيق اللياقة القلبية ـ التنفسية مع الدراسات السابقة من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على سبيل المثال نجد أنها أقل قليلاً من تلك التي وردت من بروكسى [١٣] حيث بلغت نسبة الذين يمارسون النشاط البدني بشكل كاف لتحقيق اللياقة البدنية حوالي ١٩٪. أما

* انظر الجدول رقم ٣ حيث يوضح ١٠٠٪ ـ ٣٠,٩٤ = ٦٩٪ تقريبا.

الدراسة الكندية السابقة الذكر [١٦] فتشير إلى أن حوالي ٢٥٪ من المجتمع الكندي يمارس النشاط البدني بشكل يحقق الفائدة الصحية المطلوبة للجهاز القلبي الوعائي، وهي نسبة أعلى من تلك التي وجدت في دراستنا الحالية للشباب الجامعي (١٥,١٪).

خاتمة

يتضح من خلال نتائج هذه الدراسة أن نسبة الممارسين للنشاط البدني بانتظام بلغت حوالي ٢٢٪، غير أن نسبة الذين يمارسون النشاط البدني بما يحقق الكفاءة القلبية ـ التنفسية ينخفض قليلاً لتصبح حوالي ١٥٪. كما يظهر من مقارنة هذه النسب مع مستويات الممارسة لدى مجتمعات أخرى أنها أقل قليلاً من تلك التي وردت ضمن دراسات عن كل من المجتمع الأمريكي أو المجتمع الكندي. ويوصي الباحث في نهاية هذه الدراسة إلى تشجيع ممارسة النشاط البدني وإثارة الاهتمام بتطوير اللياقة القلبية ـ التنفسية لدى المجتمع السعودي بشكل عام والشباب الجامعي بشكل خاص، كما يوصي بإجراء دراسات أخرى حول مدى ممارسة أفراد المجتمع السعودي في الفئات العمرية الأخرى للنشاط البدني.

شكر. يود المؤلف أن يشكر كلاً من الدكتور يحيى النقيب والدكتور عبدالوهاب النجار (قسم التربية البدنية) على الاقتراحات البناءة حول أسئلة الاستبانة، وكذلك كل من المعيدين عبدالرحمن العنقري وجميل فيروز وسليمان الجدعان وجمال القروني ومصطفى عاشور على مساعدتهم في توزيع الاستبانات والمعيد نبيه عبداهادي في المساعدة في إدخال البيانات.

المراجع

[١] Al-Hazzaa, H. "Physical Fitness in a Changing Society: Implications for Health." *The Bulletin of the High Institute of Public Health*, Alexandria, Egypt, in press.

[٢] الهزاع، هزاع. «اللياقة البدنية ـ ماهيتها وأهميتها.» *وقائع ندوة اللياقة البدنية للشباب السعودي*، الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ١٤٠٧هـ، ص ص٢٧-٤٢.

[٣] Powell, K.E., P.D. Thompson, C.J. Caspersen, & J.S. Kendrick. "Physical Activity and the Incidence of Coronary Heart Disease". *Annual Review of Public Health*, 8 (1987), 253-87.

[٤] Paffenbarger, R.S., Jr. and R.T. Hyde. "Exercise in the Prevention of Coronary Heart Disease." *Preventive Medicine*, 13 (1984), 3-22.

[٥] Blackburn, H. "Physical Activity and Coronary Heart Disease: A Brief Update and Population View." *Journal of Cardiac* Rehabilitation, 3 (1983), 101-11, 171-74.

[٦] Froelicher, V.F. "Exercise and the Prevention of Atherosclerotic Heart Disease." *Cardiovascular Clinics*, 9 (1979), 13-23.

[٧] Kannel, W.B. and P. Sorlie. "Some Health Benefits of Physical Activity: The Framingham Study." *Archives of Internal Medicine*, 139 (1979), 857-61.

[٨] American College of Sports Medicine (Position Statement). "The Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Fitness in Healthy Adults." *Medicine & Science in Sports*, 10 (1978), 7-10.

[٩] Saltin, B., L. Rowell, "Functional Adaptations to Physical Activity and Inactivity." *Federation Proceedings*, 39, No. 5 (1980), 1506-13

[١٠] Saltin, B., G. Blomgvist, J. Mitchell, R. Johnson, K. Wildenthal and C. Chapman. "Response to Exercise after Bed Rest and after Training." *Circulation*, 38 (Suppl.) (1968), 1-78.

[١١] La Porte, R.E., H.J. Montoye and C.J. Caspersen. "Assessment of Physical Activity in Epidemiologic Research: Problems and Prospects." *Public Health Report*, 100 (1985), 131-40.

[١٢] Montoye, H.J. and H.L. Taylor. "Measurement of Physical Activity in Population Studies: A Review." *Human Biology*, 56 (1984) 195-216.

[١٣] Brooks, C.M. "Adult Participation in Physical Activities Requiring Moderate to High Level of Energy Expenditure." *The Physician and Sports Medicine*, 15, No.4 (1987), 118-32.

[١٤] Blair, S.N. "Exercise, Health and Longevity." In D. Lamb & R. Murray (eds.), *Prespectives in Exercise Sciences & Sports Medicine*. Indianapolis, Indiana; Benchmark Press 1988, I, 443-89.

[١٥] U.S. Department of Health & Human Services. *Surgeon General's Report: Promoting Health-Preventing Disease. 1990 Objectives for the Nation*. Washington, DC: US Public Health Service, National Institute of Health, 1980 (as quoted in "13").

[١٦] Stephens, I., C.L. Craig and B.F. Ferris. "Adult Physical Activity in Canada: Findings From the Canada Fitness Survey I." *Canadian J. Public Health*, 11 (1986), 285-90.

Physical Activity Profiles of College Male Subjects

Hazzaa M. Al-Hazzaa
Associate Professor, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. During recent years, the Kingdom of Saudi Arabia has witnessed a tremendous development at an astounding rate. And as industrialization and other aspects of modernization progress, a number of changes in physical exercise and eating patterns are likely to occur. Giving these tendencies, a study has been carried out to assess physical activity profiles of college-male students from King Saud University in Riyadh (N=362).

The results of this study indicated that 54.2% of the sample were engaged in some kinds of physical activities. Out of this percentage, however, only 21.9% were reported to perform their activities regularly. Furthermore, when the frequency and duration of the activity were accounted the percentage of the students who were considered active enough to obtain cardiorespiratory fitness became 15.1%.

In regards to the type of physical activity most often performed, soccer came first with 27.7% and followed by jogging & running (16.8%), walking (16.4%), swimming (8.2%), and weight training (5.7%), respectively. Other activities, nevertheless, were performed less often. The findings of this study were also discussed in relation to the concept of physical fitness. Finally, some comparisons were made with similar existing studies.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٣٩٧-٤٣٥ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

جدوى برامج محو الأمية دراسة من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية

عبدالرحمن سعد الحميدي

استاذ مشارك، قسم التربية كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تبذل حكومة المملكة العربية السعودية جهودًا عظيمة في نشر العلم ومحو الأمية بين المواطنين، بل إن هذه الجهود تتعرض أحيانًا للضياع والتبدد نتيجة لإحجام مجموعة من الدارسين وكثرة غيابهم. وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لقياس جدوى برامج محو الأمية من خلال آراء الدارسين في برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى: التعرف على جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؛ التعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؛ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في برامج محو الأمية؛ التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهات نظر الدارسين والدارسات نحو جدوى برامج محو الأمية.

وبعد مراجعة ما كتب في هذا المجال توصل الباحث إلى الفروض التالية: (أ) فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: (إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات)؛ (ب) فرض يتعلق بالإمكانات المتاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: (إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الدارسين والدارسات)؛ (جـ) فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: (إن الدارسين والدارسات يواجهون ــ من وجهة نظرهم ــ مشكلات تربوية وغير تربوية).

ولتحقيق أهداف الدراسة، أجريت الدراسة على (٨٩١) دارسًا و (٦٩٥) دارسة، اختيروا بطريقة عشوائية وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، كما استخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٢) اثنين وعشرين سؤالاً مغلقًا حددت الإجابة فيها (بنعم أو لا).

ولقد كانت نتيجة الدارسة على النحو التالي :

١ ـ تبين من تحليل نتائج الفرضية (ا) أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٥٪) وهذا يؤكد صحة الفرضية الأولى.

٢ ـ تبين من تحليل نتائج الفرضية (ب) أن غالبية الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٧٣,٩٪) وهذا يؤكد صحة الفرضية الثانية.

٣ ـ تبين من تحليل الفرضية (ج) أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٤٪) وهذا يؤكد صحة الفرضية الأخيرة.

٤ ـ كما تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية للفرضيات (ا، ب، ج) عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥).

ومن خلال النتائج السابقة، توصل الباحث إلى بعض التوصيات التي قد تساعد المسؤولين عن هذه البرامج على معالجة هذه المشكلات.

يتناول هذا البحث المحاور الخمسة التالية :

- الإطار العام للبحث
- الدراسات السابقة
- إجراءات الدراسة
- تحليل النتائج وتفسيرها
- الخلاصة والتوصيات

المحور الأول : الإطار العام للبحث

مقدمة الدراسة

تعد النسبة الكبيرة من الأمية بين القوى العاملة من أخطر مشكلات البناء الاجتماعي والاقتصادي في البلدان النامية، وقد بلغ معدل هذه النسبة في الوطن العربي لعام ١٩٨٠م لفئات الأعمار ١٥ سنة فأكثر ما يقرب من ٥٩,٩٪ [١، ص١٢١]، وارتفعت بين الإناث لتصل إلى ٧٣,٥٪ [١، ص١٢١]، وانخفضت بين الذكور لتصل إلى ٤٦,٢٪ [١، ص١٢١].

أمـا بالنسبـة للمملكة العربية السعودية فقد بلغت نسبة الأمية لعام ١٩٨٢م بين السكان المستقرين لفئات الأعمار ١٥ سنة فأكثر ٤٨,٩٪ [٢ ، ص١] وارتفعت بين الإناث لتصل إلى ٦٩,٢٪ [٢ ، ص١]، وانخفضت بين الذكور لتصل إلى ٢٨,٩٪ [٢ ، ص١].

ولقد أدركت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات أن المواطن السعودي هو رأس مال المجتمع فإن زاد علما ومهارة، وحسنت صحته، وقويت عقيدته كان عنصرًا منتجًا وفعالاً في مجتمعه. فكان من الطبيعي أن تتجه الجهود إلى نشر العلم ومحو الأمية بين الكبار والكبيرات. وعلى هذا، قامت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بمجهودات ضخمة لمحو أمية المواطنين. ففي عام ١٤٠٧/١٤٠٨هـ وصل عدد مدارس محو الأمية التابعة لوزارة المعارف إلى ١٢٥١ مدرسة [٣، ص١] تضم ٦٢٦٢٧ [٣، ص١] دارسًا، وفي العام نفسه بلغ عدد مدارس محو الأمية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات ١٥٢٠ مدرسة [٤، ص١] تضم ٧٥٠٠٠ دارسة [٤، ص١].

وتوافر الرغبة الجادة لدى المعنيين كافة وعلى كل المستويات في القضاء على الأمية في المملكة العربية السعودية، وضخامة الجهود المبذولة للتصدي لها بشريًا وماديًا، لا يعني خلو طريق العمل من بعض الصعوبات. بل إن هذه الجهود تتعرض أحيانًا للضياع والتبدد نتيجة لأحجام مجموعة من الدارسين والدارسات، وكثرة غيابهم وانقطاعهم عن الدراسة. فهل يعني هذا أن فعاليات البرامج الحالية غير مناسبة وأنها بالتالي لم تحقق أهدافها؟

إن برامج محو الأمية لا يمكن أن يكون لها فاعلية حقيقية ما لم ير الملتحقون بها أنها تؤثر في حياتهم، وأنها ملائمة لاحتياجاتهم المهنية والشخصية والاجتماعية، وهذه الدراسة تحاول أن تتعرف على جدوى برامج محو الأمية من خلال آراء الدارسين في برامج محو الأمية في المجتمع السعودي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ ـ التعرف على جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات في المملكة العربية السعودية .

٢ ـ التعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات .

٣ ـ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في برامج محو الأمية .

٤ ـ التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهة نظر الدارسين والدارسات في جدوى برامج محو الأمية .

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى عدة عوامل يتصل بعضها بالموضوع ذاته، وبعضها الآخر بالباحث نفسه، ويمكن تلخيص أهم هذه العوامل فيما يلي .

العوامل الموضوعية

١ ـ المملكة العربية السعودية دولة رعاية اجتماعية، فالدولة السعودية هي التي تقوم تقريبًا بكل أنواع الخدمات والرعاية، وتقدمها للمواطنين بالمجان سواء أكانت خدمات تعليمية، أم صحية، أم إسكانية . . . الخ . وعندما أخذت المملكة بمنهج التخطيط الشامل عام ١٣٩٠هـ اهتمت بمكافحة الأمية بين المواطنين، على أساس أن وجود نسبة كبيرة من الأميين يقلل ويضعف العائد من استثمارات الخطط التنموية، لا في مجالات التعليم فحسب، بل أيضًا في مختلف المجالات، وذلك لأن قدرة الأمي على استيعاب خدمات الدولة والاستفادة منها وتطويرها أقل من قدرة المتعلم، فرصدت لهذا المشروع ميزانية خاصة ضمن ميزانية وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات .

لكن هذه المجهودات تتعرض أحيانًا للضياع والتبدد نتيجة لأحجام مجموعة من الدارسين وكثرة غيابهم وانقاطعهم عن الدراسة . ومن هنا، كان من الضروري على المهتمين

بهذا المجال التعرف على فاعليات برامج محو الأمية من خلال الدراسة والبحث للوصول بها إلى مستويات أكثر فاعلية وفائدة. والدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق ذلك.

٢ ـ إن التعرف على فاعليات برامج محو الأمية من وجهة نظر كل من الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية، يمكن أن يساعدنا في تطوير هذه البرامج مما يجعلها أكثر ملاءمة لهم الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة الإقبال على هذه البرامج.

٣ ـ لاشك أن أفضل القرارات الإدارية هي تلك التي تتخذ في ضوء دراسة يستهدى بنتائجها في اتخاذ القرار، وتعد هذه الدراسة أول دراسة تجرى على الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية من حيث أهدافها، وحجم عينتها وحدودها. ومما يجدر ذكره أن تقارير العاملين في هذا الميدان تشير إلى وجود كثير من المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية وتتحدث عن خطورتها وتقدم بعض المقترحات لمعالجتها، لكن هذا شيء والدراسة العلمية الموضوعية للمشكلات شيء آخر.

عوامل خاصة بالباحث أهمها

للباحث صلة بكل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، حيث يعمل الباحث عضوًا في الأسرة الوطنية لتعليم الكبار ومحو الأمية في وزارة المعارف، كما أنه مستشار غير متفرغ في مجال محو الأمية وتعليم الكبيرات بالرئاسة العامة لتعليم البنات، فهو إذن يعيش ـ بطبيعة عمله وتخصصه ـ في خضم المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية وبالتالي يشارك في المناقشات التي تدور حول هذه البرامج. وقد كانت مشكلة جودة البرامج وفعالياتها من المشكلات التي كثر الحديث عنها وثار الجدل حولها وقد استثار ذلك كله الباحث ودفعه إلى ضرورة البحث في هذا المجال.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

١ ـ الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات فقط (في برامج المكافحة والمتابعة).

٢ ـ دراسة جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، وهم الواقع عليهم فعل هذه البرامج وبالتالي فإن وجهة نظرهم تستحق أن تؤخذ في الاعتبار في أي تطوير لهذه البرامج.

٣ ـ الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

مصطلحات الدارسة

١ ـ محو الأمية: يقصد بها في هذه الدراسة محو الأمية الأبجدية، أي تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب لكبار السن.

٢ ـ الأميون: أطلق هذا المصطلح على الأفراد البالغين من العمر خمس عشرة سنة فأكثر، والذين لا يعرفون القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ذكورًا أم إناثًا.

٣ ـ جدوى برامج محو الأمية: يقصد بها في هذه الدراسة شعور الأميين والأميات بفائدة برامج محو الأمية وتلبيتها لحاجاتهم ورغباتهم ومدى مناسبة موضوعات هذه البرامج وطرق تدريسها لخلفياتهم.

٤ ـ الكبير: يقصد به في هذه الدراسة الفرد (رجلاً أو امرأة) المقيم في المملكة العربية السعودية والذي يبلغ من العمر خمس عشرة سنة فأكثر.

المحور الثاني: البحوث والدراسات السابقة

هناك دراسات كثيرة أجريت لها علاقة وثيقة بموضوع جدوى برامج محو الأمية وتعليم الكبار. وحيث إن لهذه الدراسات صلة بموضوع هذه الدراسة، فإن الباحث سوف يستعرض بعضًا منها وفقًا للمحاور التالية.

مدى ملاءمة برامج محو الأمية وفائدتها للدارسين

أشار كل من مرعي والرشيدي في دراستهما حول جهود المملكة العربية السعودية في مجال محو الأمية إلى أن: «(٦٩٪) من الدارسين يرى أن المناهج الدراسية لا تتناسب مع أعمارهم، كما ترى نسبة مماثلة عدم مناسبة الكتب الدراسية، وأن (٨٩٪) من الدارسين يرى أن البرامج الدراسية لا تتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم، وأن (٥١٪) من الدارسين يرى أن طول الوقت المخصص لهذه البرامج سبب من أسباب انقطاعهم عن الدراسة، ويرى (٧٣٪) من الدارسين أنهم يشعرون بعدم الاستفادة من تلك المناهج، وأنهم يشعرون بالملل. كما يرى (٩٢٪) من المدرسين أن المنهج الدراسي والتزامهم الحرفي به، لا يتيح لهم فرصة التعرف على كل دارس على حدة، واستخدام عنصر التشويق في التدريس، ويرى (٨٧٪) من المدرسين عدم وجود وقت لدى المدرس لذلك [٥، ص ص ١٢٨-١٣٥].

وأكد المنيع أن أهم المشكلات التي تواجه مديري تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة تتمثل في «عدم تناسب المنهج الدراسي مع احتياجات الدارسين إذ يؤكد ذلك (٨٣٪) من إجابات الدارسين» [٦، ص٦٤].

وأشار الزويلف إلى عدد من العوامل المسؤولة عن تسرب الدارسين من برامج محو الأمية. ويأتي في مقدمة هذه العوامل تلك التي تؤكد على أن جوانب مختلفة من البرنامج الدراسي هي المسؤولة عن تسرب الدارسين من برامج محو الأمية وهي على النحو التالي:

١ ـ عدم معرفة بعض المحاضرين بخصائص الكبار.

٢ ـ شعور المتعلم بالعجز عن مواصلة الدراسة.

٣ ـ استعمال كتب محددة لجميع قطاعات الشعب.
٤ ـ عدم ملاءمة كتب الصف الثالث للمتعلمين الكبار.
٥ ـ عدم توافر الثقة الكافية لدى المتعلمين ببعض المحاضرين والمحاضرات.
٦ ـ تأخر وصول الكتب للمتعلمين.
٧ ـ عدم وجود ما يثير الرغبة لدى المتعلم في المنهج.
٨ ـ صعوبة مناهج التكميل بالنسبة لمناهج مرحلة الأساس.
٩ ـ النجاح بدون استحقاق من مرحلة إلى أخرى.
١٠ ـ تدريس قواعد اللغة العربية.
١١ ـ ضعف كفاءة بعض المعلمين والمعلمات من حيث الإعداد والتدريب.
١٢ ـ جمود الأساليب التي يتبعها بعض المعلمين والمعلمات.
١٣ ـ سوء معاملة بعض المعلمين للمتعلمين.
١٤ ـ عدم متابعة المتعلمين من جانب المحاضرين والمحاضرات.
١٥ ـ تخلف بعض المحاضرين وعدم إلمامهم بالطرق الحديثة للتدريس.
١٦ ـ تأخر وصول الكتب للمعلمين.
١٧ ـ قصور منهج الثقافة العامة.
١٨ ـ قلة المدة المخصصة لتكملة مناهج مرحلة التكميل.
١٩ ـ تكليف العمال بأعمال تتطلب تأخرهم بعد الدراسة [٧].

ومن خلال الدراسة التي قامت بها العدساني تبين أن من بين المشكلات التي تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية هي:

١ ـ شخصية المعلم، ويندرج تحتها انخفاض مستواه الفني وتخلف طريقته في التعليم، وعدم معرفته بخصائص الكبار وطرق التعامل معهم.

٢ ـ عدم حصول الدارس على الفائدة التي يرجوها [٨، ص١٩١].

واستنتج حمدون أن أهم المشكلات التي تواجه الدارسين في المدارس الشعبية في بغداد وإربل وذي قار تتمثل في عدم ملاءمة المنهج الدراسي لمستوى الدارسين والدارسات وهذا يمثل (٩٠,٨٪)، وضعف الترابط في المنهج الدراسي بين مرحلة الأساس والمرحلة التكميلية وهذا يمثل (٨٦,٨٪)، وعدم ملاءمة الكتب الدراسية وهذا يمثل (٨٥,٥٪)، وقلة الوسائل التعليمية وهذا يمثل (٨٨٪) [٩، ص ص ٨٥-٩٢].

وحول برامج محو الأمية أكد عبدالمطلب أن برامج محو الأمية «لا تفي بحاجات الدارسين» [١٠، ص٢٠٦].

وأشارت الدراسة الميدانية التي أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول تطوير برامج محو الأمية في الوطن العربي إلى «أن ضعف القدرة لدى بعض الدارسين، وخاصة الأكبر سناً في تقبل المعلومات يعد من معوقات العمل في مراكز محو الأمية في الوطن العربي» [١١، ص ص ١٠٧ - ١٠٨].

الإمكانات المتاحة للدارسين

أشار كل من مرعي والرشيدي إلى أن «(٧٩٪) من المدرسين يرى أن المدرسة الليلية تعيش عالة على المدرسة الصباحية في كل شيء تقريبًا، فالأثاث المعد للأطفال في المدرسة الصباحية هو نفس الأثاث الذي تستخدمه المدرسة الليلية، والكبير يجلس على المقعد المعد للصغير. وتؤكد (٨٦٪) من عينة المدرسين أن هذه المقاعد لا تتناسب مع الدارس الكبير. كما تؤيد غالبية المدرسين هذا الرأي. ويرى (٧١٪) من عينة المدرسين أن المدرسة الليلية لا تتوفر بها الوسائل التعليمية الضرورية» [٥، ص ص ١٢٨ - ١٣٥].

ومن بين ما توصلت إليه سولنج في دراستها حول الصعوبات التي تواجه المديرات والمعلمات في مدارس تعليم الكبيرات ومحو الأمية في منطقة مدينة الرياض التعليمية ما يأتي:

«١ - أن (٢٢,٣٪) من المديرات و (١٩,٣٪) من المعلمات يؤكدن على ازدحام الفصول مما يؤثر على نوعية التعليم.

٢ ـ أن (٢٢,١٪) من المديرات و (٦٤,٦٪) من المعلمات يؤكدن أن توزيع الدارسات الكبيرات لا يراعي فارق السن بينهن.
٣ ـ أن (٩٢,٦٪) من المديرات و (٩٠,٦٪) من المعلمات يؤكدن على افتقار المدرسة إلى غرفة مستقلة لتكون مكتبة للدارسات» [١٢، ص٦٤].

وأشار الزويلف إلى عوامل التسرب التالية وهي في جملتها عوامل تخص بعض جوانب البرنامج والإمكانات المتاحة لتنفيذه وهي على النحو التالي:

«١ ـ عدم وجود ماكينات خياطة.
٢ ـ قصور الإمكانات التربوية من مبان وتجهيزات وغيرها.
٣ ـ جلوس الكبير مع الصغير في صف واحد.
٤ ـ عدم كفاية المواد الموجودة في ورشات العمل.
٥ ـ ندرة استخدام الوسائل التعليمية» [٧، ص ص٩٨-٩٩].

كما أشارت العدساني إلى أن «عدم ملاءمة مواعيد الدراسة وإمكنتها لظروف الدارس تعد من أهم المشكلات التي تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية» [٨، ص١٩١].

وأكد سيمان أن «كثرة ازدحام الصفوف يعد أحد عوائق برامج محو الأمية» [١٣، ص١٤٢].

كما أشارت تقارير وزارة التربية في الكويت للعام الدراسي (١٩٦٧ ـ ١٩٦٨م) إلى أن «فوارق السن بين الدارسات يقلل الانسجام بينهن» [١٤، ص٢٧].

المشكلات التربوية وغير التربوية

ومن أبرز المشكلات التي أكدتها الدراسة الميدانية حول محو الأمية في الوطن العربي هي «قلة الموارد المالية. ونتيجة لذلك، فإن الأبنية والمراكز والفصول الدراسية، والوسائل التعليمية والكتب الدراسية، بقيت غير متطورة في العديد من الأقطار العربية» [١١، ١٠٨].

وأكدت سولنج في دراستها على :

«١ ـ أن (٩٤,٤٪) من المديرات و (٥١,٢٪) من المعلمات يداومن فترتين في اليوم ، فترة صباحية في المدارس الابتدائية وفترة مسائية في مدارس تعليم الكبيرات ومحو الأمية .

٢ ـ أن (٩٤,٤٪) من المديرات و (٩٠,١٪) من المعلمات يرون أن الدارسات الكبيرات يواجهن مشكلة صعوبة المواصلات إلى المدرسة .

٣ ـ أن (٩٢,٢٪) من المديرات و (٩٥,٦٪) من المعلمات يوافقن على افتقار المدرسة إلى غرفة مستقلة لرعاية أطفال الموظفات والدارسات» [١٢ ، ص ص٩٠، ١١٣،

ويرى الزويلف أن من عوامل التسرب :

«١ ـ انشغال المتعلمين في موسم الحصاد والأعمال الزراعية .

٢ ـ وجود أعمال مناوبة عند العمال .

٣ ـ الهجرة والنزوح .

٤ ـ كثرة الأطفال والمسئوليات في البيت .

٥ ـ فقدان الرابطة بين إدارات المراكز والمتعلمين .

٦ ـ صعوبة المواصلات» [٧، ص ص ٩٨-٩٩] .

وأكدت تقارير وزارة التربية في الكويت للعام الدراسي (١٩٦٧-١٩٦٨م) أن من أهم المشكلات التي تواجه الدارسين الكبار:

«١ ـ المواصلات خاصة للواتي يسكن بعيدًا عن مراكز التعليم .

٢ ـ الإجازات السنوية التي تقضيها الدارسات في الخارج .

٣ ـ المسئوليات العائلية .

٤ ـ طبيعة عمل الدارسة الأصلي مما يضطرهن إلى التغيب» [١٤ ، ص٢٧] .

ومن الأسباب التي اعتبرها عبدالمطلب والتي تؤكد عدم فاعلية برامج محو الأمية هي «كبر حجم الفصل ، والمواعيد الدراسية غير الملائمة ومواقع الصفوف غير ملائمة» [١٠ ، ص٢٠٦] .

ومن خلال الدراسة الميدانية، حول تطور محو الأمية في الوطن العربي تبين أن من معوقات العمل العربي في مراكز محو الأمية:

«١ ـ قلة المواصلات.
٢ ـ صعوبة ترك الأطفال من قبل الدارسات المتزوجات في وقت الدراسة.
٣ ـ تغير أماكن عمل الدارسين.
٤ ـ النقص في التشريعات.
٥ ـ عدم وجود إحصائيات حول عدد الأميين.
٦ ـ قلة الاختصاصيين في هذا المجال.
٧ ـ قلة المكافآت المالية» [١١، ص ١٠٧].

ولقد أكد سيهان أن من معوقات برامج محو الأمية ما يلي:
١ ـ مواقع مراكز الدراسة غير ملائمة للدارسين.
٢ ـ يجد الدارسون في تعليم الكبار من الأسر ذات الولد الواحد صعوبة في حضور الدرس والانتظام.
٣ ـ البرنامج لايوفر للسكان المتنقلين وسيلة للنقل.
٤ ـ مواقع المدرسة ليست دائمًا مؤدية إلى السلامة الشخصية للدارسين [١٣، ص ص١٣٩ـ١٥٥].

ويرى كل من مرعي والرشيدي أن «(٦٤٪) من عينة الدارسين تؤكد ضرورة توفير حوافز مادية ومعنوية للدارسين في مدارس محو الأمية، لتشجيعهم على الاستمرار أو الالتحاق بمدارس محو الأمية» [٥، ص ص١٢٨ ـ ١٣٥].

وترى العدساني أن من العوامل التي تؤثر على فاعلية برامج محو الأمية ما يلي:
«١ ـ الظروف العائلية للدارس ومسئولياته الاجتماعية.
٢ ـ الإحساس بالخوف والخجل وسط الجماعة.

٣ ـ صعوبة المواصلات .
٤ ـ ظروف عمل الدارس» [٨، ص ١٩١].

وحول سلبية الأمي أثناء الدراسة، يرى كل من هندام ومرسي والفقي والعريان أنه «قد يميل الكبار الأميون إلى السلبية داخل الفصل ويؤثرون الصمت أثناء سير العملية التعليمية، ولا يشتركون في المناقشة بطريقة إيجابية وذلك بسبب الخوف من أن يجرح كبرياؤهم، أو يصغر من شأنهم أو تهتز مكانتهم الاجتماعية، وخاصة إذا عجزوا عن الإجابة عن بعض الأسئلة أمام زملائهم الدارسين الذين قد يكونون في سن أبنائهم، أو يكونون أقل منهم شأنًا في نظرهم» [١٥، ص ٩٧].

وأكدت الحلقة الدراسية التي عقدت لتنظيم برامج الحملة العربية لمحو الأمية في البلاد العربية أن أهم الدوافع التي تصرف الأميين عن التعليم هي :

«١ ـ اعتقاد الأمي أنه تقدم في السن وأن فرصة التعليم محدودة بوقت معين وأنها قد فاتت بالفعل .
٢ ـ خوف الأمي من الوقوع في الخطأ أمام الآخرين مما يعرضه للسخرية والاستهزاء .
٣ ـ قلة الوقت والجهد المتبقي لدى الأمي للتعليم بعد كفاحه لقضاء حاجته اليومية .
٤ ـ خلو البيئة التي يعيش فيها الأمي غالبًا من العوامل التي قد تثير فيه الرغبة في التعلم كوجود ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية لابد فيها من استعمال مهارات القراءة والكتابة» [١٦، ص٦].

خلاصة الدراسات السابقة

١ ـ إن الدراسات التي قام بها كل من مرعي والرشيدي (١٩٨٣م)، والمنيع (١٤٠١هـ)، وسولنج (١٤٠٦هـ)، والزويلف (١٩٧٨م)، والعدساني (١٩٧٢م)، وحمدون (١٩٨٢م)، وعبدالمطلب (١٩٨٥م) والدراسة الميدانية (١٩٨٣م)، وسيمان (١٩٧١م)، وتقارير وزارة التربية بالكويت (١٩٦٨/٦٧م) وهندام ومرسي والفقي والعريان

(١٩٧٨م)، وتقارير الحلقة الدراسية (١٩٦٦م)، أكدت أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على فاعلية برامج محو الأمية ومنها:

- عدم ملاءمة المنهج المدرسي لأعمار وخبرات الكبار وعدم تناسبها مع احتياجات ورغبات الدارسين والدارسات بمدارس محو الأمية وعدم شعورهم بفائدتها.
- جمود المواعيد الدراسية وطول الوقت المخصص للدراسة.
- تأخر وصول الكتب الدراسية وعدم ملاءمتها للدارسين.
- ضعف كفاءة بعض المعلمين والمعلمات وكثرة تغيبهم عن الدراسة.
- جمود أساليب وطرق التدريس.
- عدم تناسب البيئة الدراسية من (مبان وأثاث، وإضاءة، وتهوية) مع طبيعة الدارسين الكبار.
- قلة الوسائل التعليمية.
- ضعف مستوى الدارسين وإهمالهم وقلة مشاركتهم في الفصل.
- إزدحام الفصول وسوء توزيع الدارسين فيها.
- صعوبة المواصلات.
- عدم وجود حوافز مادية.
- إحساس الدارسين بالخوف وخجلهم أثناء الدراسة.
- افتقار مدارس محو الأمية إلى غرف مستقلة لرعاية أطفال المعلمات والدارسات.
- تأثير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية على استمرار الدارسين بمدارس محو الأمية.
- إن الدراسات السابقة لها تأثير كبير في بناء الدراسة الحالية وما آلت إليه من نتائج ومقترحات.

المحور الثالث: إجراءات الدراسة

فرضيات الدراسة

من استعراض الدراسات السابقة توصل الباحث إلى ثلاث فرضيات بخصوص جدوى برامج محو الأمية هي على النحو التالي:

١ ـ فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: «إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات».

٢ ـ فرض يتعلق بالإمكانات المتاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: «إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الدارسين والدارسات».

٣ ـ فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: «إن الدارسين والدارسات يواجهون ـ من وجهة نظرهم ـ مشكلات تربوية وغير تربوية».

منهج الدراسة

استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال أسلوب المقابلة الشخصية للمبحوثين. والمنهج الوصفي الذي اعتمد عليه الباحث في هذه الدراسة لا يقتصر على وصف آراء المبحوثين حول جدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية، بل يتعدى ذلك للتحليل والمقارنة بين مجموعتي الدارسين والدارسات لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينهما حول جدوى هذه البرامج وإمكاناتها ومشكلاتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين والدارسات الملتحقين بمدارس محو الأمية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ وعددهم (١٣٧٦٢٧) مائة وسبعة وثلاثون ألفا وست مائة وسبعة وعشرون دارسًا ودارسة. ونظرًا لأن هذا العدد ليس بالقليل ويصعب الوصول إلى كل أفراده، لذا فإن الباحث اقتصر على عينة عشوائية تمثله.

عينة الدراسة وإجراءات تطبيق الاستبانة

١ ـ تشرف وزارة المعارف على (٤٠) أربعين منطقة تعليمية، كما تشرف الرئاسة العامة لتعليم البنات على (٣٢) اثنتين وثلاثين منطقة تعليمية موزعة على جميع أنحاء المملكة.

٢ ـ تم اختيار (٢٠) عشرين منطقة تعليمية من المناطق التابعة لوزارة المعارف، كما تم اختيار (٢٠) عشرين منطقة تعليمية من المناطق التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بطريقة عشوائية.

٣ ـ قامت إدارات التعليم المختارة بتوزيع الاستبانات بطريقة عشوائية على المدارس التابعة لها والإشراف على جمعها وإعادتها للباحث.

٤ ـ اختير (٩٤٠) دارسًا بطريقة عشوائية تمثل (١,٥٪) من مجتمع الدراسة للدارسين البالغ عددهم (٦٢٦٢٧) دارسًا.

٥ ـ اختيرت (١١٢٥) دارسة بطريقة عشوائية بحيث يمثلن (١,٥٪) من مجتمع الدراسة للدارسات البالغ عددهم (٧٥٠٠٠) دارسة.

٦ ـ أعيد من الاستبانات الموزعة على الدارسين (٨٩١) استبانة، وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، ويمثل هذا الرقم حوالي (٩٤,٨٪) من الاستبانات الموزعة على الدارسين.

٧ ـ أعيد من الاستبانات الموزعة على الدارسات (٦٩٥) استبانة، وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، ويمثل هذا الرقم حوالي (٦١,٨٪) من الاستبانات الموزعة على الدارسات.

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم استبانة موجهة للدارسين والدارسات، كأداة للتعرف من خلالها على آرائهم حول جدوى برامج محو الأمية، وتم بناء فقراتها اعتمادًا على استنتاجات مشتقة من الدراسات السابقة.

ومن خلال نتـائج هذه الاستبانة التي مرت بالمراحل المتعارف عليها بين الباحثين للتأكد من موضوعيتها وصدقها وثباتها ـ اختبر الباحث فروض هذه الدراسة .

واشتملت هذه الاستبانة على (٢٢) اثنين وعشرين سؤالاً مغلقًا حددت الإجابة فيها (بنعم أو لا) ليختار منها المبحوث الإجابة التي تتفق ورأيه ، انظر ملحق الدراسة .

وللتـأكـد من مدى صدق المجيبـين وتفـاعلهم مع الاستبانة بصدق وواقعية ، قام الباحث بتصميم أسئلة (ضابطة) تسأل عن الشيء نفسه تقريبًا ولكن بعبارة مختلفة مثل السؤال (١) (محتوى المقررات الدراسية غير مناسب) والسؤال رقم (١٦) (المقررات تتفق مع سن الدارسين) اللذين يقيسان الشيء نفسه والسؤال رقم (٧) (الدارسون في الفصل متقـاربـون في العمر) والسؤال رقم (١٥) (يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد) اللذين يقيسان الشيء نفسه .

وتمثل الاستبانة المجالات التالية :

١ ـ جدوى برامج محو الأمية وتقيسها الأسئلة (١ ، ٣ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠) .

٢ ـ الإمكانات المتاحة للدارسين وتقيسها الأسئلة (٤ ، ٦ ، ١٢ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢) .

٣ ـ المشكـلات التي يواجهها الدارسون وتقيسها الأسئلة (٢ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧) .

صـــدق الأداة

من خلال معرفة الباحث بطبيعة مجتمع البحث وعينة المبحوثين ، وكذلك من خلال خبرته في هذا المجال تم تصميم أسئلة الاستبانة التي عرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود* للتأكد من صدق الاستبانة حيث أبدى جميعهم

* الأساتذة هم : د. عبدالرحمن الصائغ ، د. حمد البعادي ، د. عبدالله الدوغان ، د. مصطفى متولي ، د. نور الدين عبدالجواد .

الموافقة على الأداة بعد حذف ما لم يوافقوا عليه، وتعديل ما أشاروا بتعديله، وبذلك تحقق الصدق المنطقي للأداة.

ثبــات الأداة

لحســاب ثبـات الأداة، تم تطبيق الاستبانة على عينة من الدارسين بلغ مجموعهم (٢٠) عشرين دارسًا بالمدرسة الرابعة عشرة بالرياض في فترتين مختلفتين تفصل بينهما أربعة عشر (١٤) يومًـا ثم استخدم معامل ارتباط (بيرسون) في حساب معامل الارتباط. وقد أظهرت أسئلة الاستبانة درجة عالية من الثبات وهي تساوي (٩٧٪).

الطريقة الإحصائيـة

١ ـ استخدم الباحث التكرار والنسبة المئوية للتحقق من فرضيات الدراسة.

٢ ـ استخدم الباحث معامل فاي (PHI) للتأكد من دلالة الفروق بين وجهة نظر الدارسين والدارسات حول الجدوى من برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية.

المحور الرابع : تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك على النحو التالي:

ـ فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: (إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات). ووضع لقياس هذا الفرض الأسئلة (١ ، ٣، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ٢٠).

ويتضح من الجدول رقم ١ ما يأتي:

١) أجاب أكثر من نصف الدارسين والدارسات بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٥٪) يرون أن برامج محو الأمية غير مجدية مقابل (٣٠,٥٪) يرون عكس ذلك.

جدول رقم ١ . فحص قيمة معامل فاي (PHI) والتكرار والنسبة المئوية لتحليل العلاقة بين إجابات الدارسين فيما يتعلق بجدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

رقم السؤال	نص السؤال	ذكور – نعم – التكرار	ذكور – نعم – النسبة المئوية	ذكور – لا – التكرار	ذكور – لا – النسبة المئوية	إناث – نعم – التكرار	إناث – نعم – النسبة المئوية	إناث – لا – التكرار	إناث – لا – النسبة المئوية	المجموع الكلي	قيمة معامل فاي	مستوى الدلالة	دال	غير دال
١	محتوى المقررات الدراسية غير مناسبة	٧٠٥	٧٩,٥	١٨٢	٢٠,٥	٢٧٤	٥٥,٣	٢٠٢	٤٤,٧	١٥٦٣	٠,٢٥٩	٠,٠٠٠	**	
٢	المعلمون متهاونون في أداء واجباتهم	٨٠٩	٩١,٥	٧٥	٨,٥	٥٨٢	٨٥,١	١٠٢	١٤,٩	١٥٦٨	١,١٠١	٠,٠٠٠	**	
٨	الدروس التي أخذتها تختلف كما كنت أتصور	٣٣٧	٣٨	٥٥١	٦٢	٣٠١	٤٤,٢	٣٨٠	٥٥,٨	١٥٦٩	٠,٠٦٣	٠,٠١٣	**	
١١	طرق التدريس غير مناسبة	٧٢٤	٨١,٨	١٦١	١٨,٢	٥٣٩	٧٨,٩	١٤٤	٢١,١	١٥٦٨	٠,٠٣٦	٠,١٥٢		
١٤	أحس بفائدة الدروس ولكن ببطء	٢٤٨	٢٧,٩	٦٤٢	٧٢,١	٤١٧	٦١,٥	٢٦١	٣٨,٥	١٥٦٨	٠,٣٣٧	٠,٠٠٠	**	
١٦	المقررات تتفق مع سن الدارسين	٦١٣	٦٣,٣	٢٧١	٣٠,٧	٥٧٦	٨٤,٣	١٠٧	١٥,٧	١٥٦٧	٠,١٧٤	٠,٠٠٠	**	
٢٠	لم أحس بفائدة الدروس حتى الآن	٧٩٦	٨٩,٧	٩١	١٠,٣	٥٩٨	٨٧,٣	٨٧	١٢,٧	١٥٧٢	٠,٠٣٨			
	المجمـــــــوع	٤٢٣٢	٦٨,٢	١٩٧٣	٢١,٨	٣٤٠٥	٧١,١	١٣٨٣	٢٨,٩	١٠٩٧٥				

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بنعم (٦٩,٥٪)

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بـلا (٣٠,٥)

مجموع العينة = ١٥٨٦

** دال عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

درجة الحرية = ١

٢) وتبين أن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١) هو (٢٥٩, ٠) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٣) هو (١٠١, ٠) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠) وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٨) وهو (٠٦٣, ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٤) هو (٣٣٧, ٠) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٦) هو (١٧٤, ٠) وله دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠).

التفسير

من النتائج السابقة يتضح لنا أن برامج محو الأمية غير مجدية. وهذا يؤكد صحة الفرضية (أ). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من مرعي والرشيدي والتي تم استعراضها في الفصل الثاني حيث أكدت نتائج دراستهما أن: «(٦٩٪) من الدارسين يرى أن المناهج الدراسية لا تتناسب مع أعمارهم، وأن (٨٩٪) من الدارسين يرى أن البرامج الدراسية لا تتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم، وأن (٥١٪) من الدارسين يرى أن طول الوقت المخصص لهذه البرامج سبب من أسباب انقطاعهم عن الدراسة، وأن (٧٣٪) من الدارسين يرون أنهم يشعرون بعدم الاستفادة من تلك المناهج وأنهم يشعرون بالملل، كما أن (٩٢٪) من المدرسين يرون أن المنهج الدراسي والتزامهم الحرفي به لا يتيح لهم فرصة التعرف على كل دارس على حدة.» كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما توصل إليه حمدون والتي تم استعراضها في الفصل الثاني حيث أكدت نتائج دراسته أن «أهم المشكلات التي تواجه الدارسين في المدارس الشعبية في بغداد وأربل وذي قار تتمثل في عدم ملاءمة المنهج الدراسي لمستوى الدارسين والدارسات وهذا يمثل (٨, ٩٠٪).»

ومن خلال هذه النتائج يتبين لنا أن هناك عوامل تأتي في صدر هذه العوامل وأنها تعد مسؤولة أكثر من غيرها عن عدم جدوى برامج محو الأمية وهي على النحو التالي:

١) تهاون بعض المعلمين في أداء واجباتهم. يشكو الدارسون (٥, ٩١٪ من الذكور و ١, ٨٥٪ من الإناث) من تهاون بعض المعلمين في أداء واجباتهم، وقد يعزى ذلك إلى أن

المعلمين يقومون بهذا العمل إضافة إلى عملهم الأصلي (وهو تدريس الأطفال في المدارس الابتدائية) مما يسبب لهم الإرهـاق والتعب، يضاف إلى ذلك عدم معرفتهم بخصائص الدارسين الكبار وطرق التعامل معهم .

٢) عدم إحساس بعض الدارسين بفائدة الدروس التي يدرسونها، عبر الدارسون (٧, ٨٩٪ ذكور و ٣, ٨٧٪ إناث) عن عدم فائدة وجدوى برامج محو الأمية، وقد يعزى ذلك إلى أن برامج محو الأمية لا تتناسب مع احتياجات الدارسين الحالية والمستقبلية، ولا تشبع رغباتهم، لذا فإن نسبة كبيرة منهم إما أن تتسرب من هذه البرامج أو تتغيب عنها .

٣) عدم مناسبة طرق التدريس . عبَّر الدارسون (٨, ٨١٪ من الذكور و ٩, ٨٧٪ من الإناث) عن عدم مناسبة طرق التدريس، وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية المدرسين غير مدربين للعمل في هذا المجال، فطريقة التدريس التي لا تتناسب وخلفيات الكبار، ولا تجذب اهتماماتهم، ولا يشعر الكبار بدور فعال فيها تعد كلها عاملاً مهماً من عوامل قلة مردود هذه البرامج .

٤) عدم مناسبة محتوى المقررات الدراسية . عبَّر الدارسون (٥, ٧٩٪ من الذكـور و٣, ٥٥٪ من الإنـاث) عن عدم جدوى المقررات الدراسية وهذا يؤكد مرة ثانية على عدم تناسب برامج محو الأمية مع احتياجات الدارسين، وهذه النتيجة تأتي منسجمة مع نتيجة السؤال رقم (٢٠) .

ويمكن تفسير دلالة نتائج اختلاف إجابات الذكور والإناث على الأسئلة (١ ، ٣، ٨ ، ١٤ ، ١٦) وذلك على النحو التالي :

١) بالنسبة للسؤال رقم (١) (محتوى المقررات الدراسية غير مناسب) . تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٢٥٩, ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١, ٠) وهذا يؤكد على أن هنـاك فرقًـا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن تفسير هذا

الاختلاف بأن محتوى برامج محو الأمية أكثر استجابة لحاجات الأميات منها لحاجات الأميين والمتصفح لبرامج محو الأمية للإناث يجد أنها تحتوي عدة موضوعات تعالج شؤون المرأة كزوجة وكأم وحاجاتها في المجالين السابقين. لذا كانت موافقتهن أقل من موافقة الرجال على هذا السؤال، كما تبين أن نتيجة هذا السؤال تتفق مع نتيجة السؤال الضابط رقم (١٦) (المقررات تتفق مع سن الدارسين).

٢) بالنسبة للسؤال رقم (٣) (المعلمون متهاونون في أداء واجباتهم). تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠,١٠١) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى:

أ - بدأت الرئاسة العامة لتعليم البنات، وهي السلطة المسؤولة عن تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، بتعيين معلمات متفرغات للعمل في مدارس محو الأمية، الأمر الذي جعلهن ينظرن إلى عملهن بشيء من الجدية.

ب - إن برامج محو الأمية للإناث تبدو في ذاتها أكثر مناسبة من برامج الذكور، الأمر الذي يزيد من تفاعل المعلمات مع الدارسات.

٣) بالنسبة للسؤال رقم (٨) (الدروس التي أخذتها تختلف عما كنت أتصور.) تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠,٠٦٣) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى كون النساء لهن حاجاتهن الواضحة في مجالات رعاية الأسرة والأطفال وشؤون المنزل عامة، وكن يتوقعن أن يجدن حاجاتهن الواضحة والملحة تمثل صلب مناهج محو الأمية، لكنها أتت على هامش هذا المنهج.

٤) بالنسبة للسؤال رقم (١٤) (أحس بفائدة الدروس ولكن ببطء). تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠,٣٣٧) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد

على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث ويمكن تفسير ذلك بأن برامج محو الأمية للإناث تلبي ـ إلى حد ما ـ بعض احتياجات الإناث أكثر مما هو الحال في برامج محو الأمية للذكور.

ب ـ فرض يتعلق بالإمكـانـات المتـاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: (إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الدارسين والدارسات). وضع لقياس هذا الفرض الأسئلة (٤ ، ٦، ١٢ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢).

يتضح من الجدول رقم ٢ ما يأتي:

١) أجاب غالبية الدارسين والدارسات بالإيجاب أو ما نسبته (٧٣,٩٪) يرون أن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية مقابل (٢٦,١٪) يرون عكس ذلك.

٢) كما تبـين أن قيمـة معـامـل «فاي» للسؤال رقم (٤) وهو (٠,٠٩٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل «فاي» للسؤال رقم (٦) وهو (٠,٠٧٣) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٢) وهو (-٠,٠٧٥) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٨) وهو (-٠,١٢١) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل «فاي» للسؤال رقم (١٩) وهو (-٠,١٥٤) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيمة معامل «فاي» للسؤال رقم (٢٢) وهو (-٠,٩٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

التفسـيـر

من النتـائـج السابقة يتضح لنا أن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية، وهذا يؤكد على صحة الفرضية (ب). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من مرعي والرشيدي والتي تم استعراضها في الفصل الثاني حيث أكدت نتائج دراستهما أن:

جدول رقم ٢ . فحص قيمة معامل فاي (PHI) والتكرار والنسبة المئوية لتحليل العلاقة بين إجابات الدارسين فيما يتعلق بجدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

رقم السؤال	نص السؤال	ذكور				إناث				المجموع الكلي	قيمة معامل فاي	مستوى الدلالة	دال	غير دال
		نعم		لا		نعم		لا						
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية					
٤	قاعات الدراسة غير مريحة	٦٥٣	٧٣,٨	٢٣٢	٢٦,٢	٤٥٠	٦٥,٥	٢٣٧	٣٤,٥	١٥٧٢	٠,٠٩٠	٠,٠٠٠	**	
٦	لا توجد وسائل إيضاح	٥٠٦	٥٧,٥	٣٧٤	٤٢,٥	٣٤٠	٥٠,٨	٣٢٨	٤٩,٩	١٥٥٨	٠,٠٧٣	٠,٠٠٤	**	
١٢	التهوية في قاعات الدرس غير جيدة	٧٨٠	٨٧,٨	١٠٨	١٢,٢	٥٦٣	٨٢,٦	١١٩	١٧,٤	١٥٧٠	٠,٠٧٥	٠,٠٠٣	**	
١٨	الأثاث في قاعات الدرس غير مناسب	٧٥٨	٨٦	١٢٣	١٤	٥٢٣	٧٦,٧	١٥٩	٢٣,٤	١٥٦٣	٠,١٢١	٠,٠٠٠	**	
١٩	وسائل الايضاح الموجودة في الفصل غير مناسبة	٥٩٥	٦٧,٢	٢٩١	٣٢,٨	٣٤٨	٥١,٩	٣٢٢	٤٨,١	١٥٥٦	٠,١٥٤	٠,٠٠٠	**	
٢١	طباعة المقررات لا تشجع على القراءة	٦٨٧	٧٧,٥	٢٠٠	٢٢,٥	٥١١	٧٥,٦	١٦٥	٢٤,٤	١٥٦٣	٠,٠٢٢	٠,٣٨٩		
٢٢	الاضاءة في قاعات الدراسة ضعيفة	٨٠٤	٩٠,٥	٨٤	٩,٥	٥٧٨	٨٤,٦	١٠٥	١٥,٤	١٥٧١	٠,٠٩٠	٠,٠٠٠	**	
	المجموع	٤٧٨٢	٧٧,٢	١٤١٢	٢٢,٨	٣٣١٣	٦٩,٦	١٤٤٥	٣٠,٤	١٠٩٥٣				

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بنعم (٧٣,٩)

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بـلا (٢٦,١)

مجموع العينة = ١٥٨٦

** دال عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

درجة الحرية = ١

«(٧٩٪) من المدرسين يرى أن المدرسة الليلية تعيش عالة على المدرسة الصباحية في كل شيء تقريبًا ، فالأثاث المعد للأطفال في المدرسة الصباحية هو نفس الأثاث الذي تستخدمه المدرسة الليلية ، فالكبير يجلس على المقعد المعد للصغير، وتؤكد (٨٦٪) من عينة المدرسين أن هذه المقاعد لا تتناسب مع الدارس الكبير، كما تؤيد غالبية المدرسين هذا الرأي ، ويرى (٧١٪) من عينة المدرسين أن المدرسة الليلية لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية الضرورية . »

كما تتفق هذه النتيجـة مع النتيجـة التي توصلت إليها سولنج حيث أكدت نتائج دراستها أن (٦٤,٦٪) من المعلمات يؤكدن أن توزيع الدارسات الكبيرات لا يراعي فارق السن بينهن .

ومن خلال هذه النتائج يتبين لنا أن من أهم المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية والخاصة بالإمكانات المتاحة لتنفيذ هذه البرامج هي على النحو التالي :

١) ضعف الإضاءة في قاعات الدراسة . وهذا يمثل (٩٠,٥٪) من إجابات الذكور و (٨٤,٦٪) من إجابات الإناث .

٢) عدم تناسب الأثاث في قاعات الدرس . وهذا يمثل (٨٦٪) من إجابات الذكور و (٧٦,٧٪) من إجابات الإناث .

٣) سوء طباعة المقررات . وهذا يمثل (٧٧,٥٪) من إجابات الذكور و (٧٥,٦٪) من إجابات الإناث .

وهذا يؤكد أن المدارس المخصصة لمحو الأمية هي أصلاً المدارس الابتدائية النهارية ، فالأثـاث المـوجود في هذه المدارس وضع أصلاً لكي يناسب أطفال المرحلة الابتدائية لا الدارسين الكبار في مدارس محو الأمية . فصغر حجم المقاعد ، وعدم توافر الإضاءة الكافية ، وعـدم وجود التهوية المناسبة ، وعدم طباعة الكتب وإخراجها بصورة جذابة كلها عوامل تساعد على عدم الاستمرار أو الانقطاع عن الدراسة .

ويمكن تفسير دلالة نتائج اختلاف إجابات الذكور والإناث على الأسئلة (٤ ، ٦ ، ١٢ ، ١٨ ، ٢٢) إلى عدم تذمر المرأة السعودية بما يحيط بها من ظروف وأوضاع بنفس درجة تذمر الرجل منها.

ج - فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: (إن الدارسين والدارسات يواجهون من وجهة نظرهم مشكلات تربوية وغير تربوية). وضع لقياس هذا الفرض الأسئلة (٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٩).

يتضح من الجدول رقم ٣ ما يأتي:

١) أجاب أكثر من نصف الدارسين والدارسات بالإيجاب أو ما نسبته (٤ , ٦٩٪) يرون أن هناك مشكلات تربوية وغير تربوية تواجههم عند التحاقهم بمدارس محو الأمية مقابل (٦ , ٣٠٪) يرون عكس ذلك.

٢) تبين أن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٧) وهو (١٢٢ , ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٠) وهو (٠٥٦ , ٠-) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (١٧) وهو (٠٦٩ , ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠)، وأن قيمة معامل فاي للسؤال رقم (٩) وهو (٣٠١ , ٠-) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠).

من النتائج السابقة يتضح لنا أن الدارسين والدارسات يواجهون مشكلات تربوية وغير تربوية وهذا يؤكد صحة الفرضية (ج) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الميدانية حول محو الأمية في الوطن العربي حيث أكدت نتائجها «قلة الموارد المالية. ونتيجة لذلك، فإن الأبنية والمراكز والفصول الدراسية والوسائل التعليمية، والكتب الدراسية بقيت غير متطورة في العديد من الأقطار العربية.»

ومن خلال هذه النتائج تبين لنا أن من أهم المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية الخاصة بهذا المجال هي على النحو التالي:

جدول رقم ٣. فحص قيمة معامل فاي (PHI) والتكرار والنسبة المئوية لتحليل العلاقة بين إجابات الدارسين فيما يتعلق بجدوى برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

رقم السؤال	نص السؤال	ذكور: نعم — التكرار	ذكور: نعم — النسبة المئوية	ذكور: لا — التكرار	ذكور: لا — النسبة المئوية	إناث: نعم — التكرار	إناث: نعم — النسبة المئوية	إناث: لا — التكرار	إناث: لا — النسبة المئوية	المجموع الكلي	قيمة معامل فاي	مستوى الدلالة	دال	غير دال
٢	طرق التدريس غير مشوقة	٨٤٧	٩٥,٣	٤٢	٤,٧	٦٥٤	٩٤,٩	٢٥	٥,١	١٥٧٨	٠,٠٠٨	٠,٧٤٥		
٥	مواعيد الدراسة غير ملائمة	٨٢٧	٩٣,٤	٥٨	٦,٦	٦٢٢	٩٢,٧	٥٠	٧,٣	١٥٦٧	٠,٠١٥	٠,٥٤٧		
٧	الدارسون في الفصل متقاربون في العمر	٣٨٨	٤٣,٧	٤٩٩	٥٦,٣	٣٨٣	٥٦,١	٣٠٠	٤٣,٩	١٥٧٠	٠,١٢٢	٠,٠٠٠	**	
١٠	معاملة المعلمين للدارسين غير جيدة	٨٦١	٩٧,١	٢٦	٢,٩	٦٥١	٩٤,٩	٣٥	٥,١	١٥٧٣	٠,٠٥٦	٠,٠٢٧	*	
١٣	مواعيد الدراسة لا تتيح لي القيام بالتزاماتي العائلية	٦٢٦	٧٠,٩	٢٥٧	٢٩,١	٤٦٩	٦٨,٥	٢١٥	٣١,٤	١٥٦٧	٠,٠٢٥	٠,٣١٩		
١٥	يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد	١٥٥	١٧,٥	٧٢٣	٨٢,٥	١٢٢	١٧,٨	٥٦٥	٨٢,٢	١٥٧٥	٠,٠٠٤	٠,٨٧٥		
١٧	غالبية الدارسين لا تستريح للمعلمين	٦٧٦	٨٦,٥	١٢٠	١٢,٥	٥٥٥	٨١,٤	١٢٧	١٨,٦	١٥٦٩	٠,٠٦٩	٠,٠٠٦	**	
٩	المقررات الدراسية طويلة	٣٢٧	٢٦,٩	٥٥٩	٦٣,١	٤٥٩	٦٧,٣	٢٢٣	٣٢,٧	١٥٦٨	٠,٣٠١	٠,٠٠٠	**	
	المجموع	٤٧٩٨	٦٧,٧	٢٢٩٤	٢٢,٣	٢٩٢٥	٧١,٧	١٥٥٠	٢٨,٣	١٢٥٦٧				

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بنعم (٦٩,٤٪) — ** دال عند مستوى (٠,٠١)

النسبة المئوية لجميع اجابات الدارسين والدارسات بـلا (٣٠,٦٪) — * دال عند مستوى (٠,٠٥)

مجموع العينة = ١٥٨٦ — درجة الحرية = ١

١ ـ معاملة المعلمين للدارسين غير جيدة. وهذا يمثل (١ ,٩٧٪) من إجابات الذكور و (٩ ,٩٤٪) من إجابات الإناث.

٢ ـ طرق التدريس غير مشوقة. وهذا يمثل (٣ ,٩٥٪) من إجابات الذكور و(٩ ,٩٤٪) من إجابات الإناث.

٣ ـ مواعيد الدراسة غير ملاءمة. وهذا يمثل (٤ ,٩٣٪) من إجابات الذكور و(٧ ,٩٢٪) من إجابات الإناث.

وهذا يؤكد على أن جمود المواعيد الدراسية وعدم مناسبتها لظروف الدارسين الكبار، وعدم تناسب المقررات الدراسية مع طبيعة الدارسين الكبار، وصغر سن المدرسين وقلة خبرتهم في تدريس الكبار وطرق التعامل معهم، إضافة إلى عدم تجانس الدارسين الكبار في أعمارهم وخبراتهم في الوضع الاجتماعي والاقتصادي، تعد كلها من المشكلات التي تواجه الدارسين الكبار، كما أنها تؤدي في كثير من الأحيان إلى تسرب الدارسين الكبار من مدارس محو الأمية.

ويمكن تفسير دلالة نتائج اختلاف إجابات الذكور والإناث على الأسئلة (٧، ١٠، ١٧، ١٩) على النحو التالي:

١) بالنسبة للسؤال رقم (٧) (الدارسون في الفصل متقاربون في العمر). تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (١٢٢ , ٠) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث وهذا يشير إلى أن النساء يخفين عمرهن الحقيقي، وإن سُئلت واحدة منهن عن عمرها فإنها تحاول دومًا أن يكون متقاربًا مع سن المجموعة بوجه عام. كما تبين أن نتيجة هذا السؤال تتفق مع نتيجة السؤال الضابط رقم (١٥) (يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد).

٢) تبين أن قيمة معامل فاي (٠,٠٥٦-) للسؤال رقم (١٠) (معاملة المعلمين للدارسين غير جيدة)، وأن قيمة معامل فاي (٠,٠٦٩) للسؤال رقم (١٧) (غالبية الدارسين لا تستريح للمعلمين) وهذا يؤكد أن السؤالين لهما دلالة إحصائيةعند مستوى (٠,٠٥) (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك فرقًا في الإجابة بين الذكور والإناث، وقد يكون السبب هو استعداد المرأة للتفاهم والتعاطف وتقدير مشكلات زميلاتها من الجنس نفسه وما تعانيه من أوضاع أسرية وعلاقات زوجية، وقد يكون ذلك الاستعداد لدى النساء أكثر منه لدى الرجال.

٣) أما بالنسبة للسؤال رقم (٩) (المقررات الدراسية طويلة) تبين أن قيمة معامل فاي لهذا السؤال هو (٠٣٠١,-) له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن هناك فرقًا في الإجابة على هذا السؤال بين الذكور والإناث مما يشير إلى أن محتوى برنامج النساء أطول من محتوى برنامج الرجال، فهن يدرسن أساسيات القراءة والكتابة، والعلوم الدينية، والعمليات الحسابية، بالإضافة إلى ما يخصهن كنساء. وعليهن أن يدرسن كل ذلك في فترة زمنية قصيرة (من بعد صلاة العصر إلى قبل صلاة المغرب).

المحور الخامس: الخلاصة والتوصيات

في هذا الجزء يستعرض الباحث خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات المبنية على هذه النتائج.

خلاصة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١ ـ التعرف على جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات.

٢ ـ التعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات.

٣ ـ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في برامج محو الأمية.

٤ ـ التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهة نظر الدارسين والدارسات لجدوى برامج محو الأمية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، أجريت الدراسة على (٨٩١) دارسًا و (٦٩٥) دارسة اختيروا بطريقة عشوائية، وهي العينة التي اعتمد عليها الباحث في التحليل الإحصائي المستخدم لفحص فروض الدراسة، كما استخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٢) اثنين وعشرين سؤالاً مغلقًا حددت الإجابة فيه (بنعم أو لا) ليختار منها المبحوث الإجابة التي تتفق ورأيه.

واشتمل كل مجال من مجالات الدراسة على مجموعة من أسئلة الاستبانة وذلك على النحو التالي:

أ ـ جدوى برامج محو الأمية وتقيسها الأسئلة (١، ٣، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ٢٠).
ب ـ الإمكانات المتاحة للدارسين وتقيسها الأسئلة (٤، ٦، ١٢، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢).
ج ـ المشكلات التي يواجهها الدارسون وتقيسها الأسئلة (٢، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧).

وبعد جمع الاستبانات وتفريغها استخدم الباحث التكرار، والنسبة المئوية، ومعامل فاي لتحليلها.

صيغت أهداف الدراسة في الفرضيات التالية:

أ ـ فرض يتعلق بجدوى برامج محو الأمية وهو: (إن برامج محو الأمية غير مجدية من وجهة نظر الدارسين والدارسات).

تبين من تحليل النتائج أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٥٪) يرون أن برامج محو الأمية غير مجدية مقابل (٣٠,٥٪) يرون عكس ذلك، وهذا يؤكد صحة الفرضية (ا) التي افترضناها، وقد يعزى ذلك إلى:

١ ـ عدم تناسب برامج محو الأمية مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار.

٢ ـ إن المعلمين يمارسون التدريس في مدارس محو الأمية على أنه عمل إضافي لا يبذلون فيه ما يستحق من جهد، كما أن إعدادهم الأصلي وخبراتهم في مجال التعليم الابتدائي، وخبراتهم في مجال تعليم الكبار محدودة للغاية، مما يترتب عليه أن المعلم يعامل الكبار ــ لا شعوريًا ــ بما تعود أن يتبعه مع الصغار، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى فشل برامج محو الأمية وانصراف الدارسين عنها.

٣ ـ عدم مناسبة طرق التدريس المتبعة في مدارس محو الأمية للدارسين الكبار.

ب ـ فرض يتعلق بالإمكانات المتاحة للدارسين بمدارس محو الأمية وهو: (إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية من وجهة نظر الدارسين والدارسات).

تبين من تحليل النتائج أن غالبية الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٧٣,٩٪) يرون أن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية مقابل (٢٦,٨٪) يرون عكس ذلك، وهذا يؤكد صحة الفرضية (ب)، وقد يعزى ذلك إلى استخدام المدارس الابتدائية لتدريس الكبار بالرغم من عدم مناسبة البيئة الدراسية فيها (من قاعات ووسائل وتهوية وأثاث وإضاءة) لأعمار الدارسين الكبار وعدم مراعاتها لخصائص الكبار الفسيولوجية والنفسية.

ج ـ فرض يتعلق بالمشكلات التي يواجهها الدارسون في برامج محو الأمية وهو: (إن الدارسين والدارسات يواجهون ـ من وجهة نظرهم ـ مشكلات تربوية وغير تربوية.) تبين من تحليل النتائج أن أكثر من نصف الدارسين أجابوا بالإيجاب أو ما نسبته (٦٩,٤٪) يرون أن هناك مشكلات تربوية وغير تربوية تواجههم عند الالتحاق بمدارس محو الأمية مقابل (٣٠,٦٪) يرون عكس ذلك، وهذا يؤكد صحة الفرضية التي افترضناها، مما يشير إلى أن هناك مشكلات تربوية وغير تربوية تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية ومنها:

١ ـ عدم ملاءمة مواعيد الدراسة في برامج محو الأمية، لظروف الدارسين العائلية والاجتماعية والوظيفية.

٢ ـ شعور كثير من الدارسين بالغربة وسط مجموعة الدارسين وذلك إما لفارق السن، أو لاختلاف المهنة أو لاختلاف الوضع الاجتماعي.

٣ ـ أن موضوعات المقررات الدراسية لا تتفق مع طبيعبة الدارسين الكبار ولا تعمل على تحقيق احتياجاتهم وإشباع رغباتهم.

٤ ـ استخدام الطرق والأساليب التقليدية في تدريس الكبار.

التوصيـــــات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:

١ ـ إن الدارسين الكبار بحكم ظروفهم الاجتماعية، والاقتصادية، وبحكم نضجهم العقلي، والجسمي، وخبراتهم السابقة، في حاجة إلى برامج تراعى فيها الأمور التالية:

ا ـ إعادة النظر في برامج محو الأمية لتتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار، وأن تساعدهم في حل مشكلاتهم، وأن تلبي احتياجاتهم اليومية والاجتماعية والوظيفية، وأن تساعدهم على تخطي العقبات التي تحد من فعالياتهم.

ب ـ مراعـاة الجانب الوظيفي في المعلومات التي تقدم للدارسين الكبار في برامج محو الأمية، وأن تؤدي إلى تنمية مهاراتهم الحالية، وإكسابهم مهارات جديدة في مجالات الحياة التي يعيشونها.

جـ ـ أن تكون هذه البرامج ملائمة لطبيعة الدارسين وذات فائدة محسوسة تعود عليهم بالنفع وبالسرعة التي يتوقعها الدارسون الكبار.

٢ ـ يعتـبر المعلم في مدارس محو الأمية وتعليم الكبـار حجـر الـزاوية في العملية التعليمية، فالمعلم مصدر من مصادر المعرفة والخبرة، ولكي يستطيع المعلم أن يؤدي رسالته على الوجه الصحيح يتعين عليه أن يكون:

ا ـ مدركاً لأهداف ووظائف برامج محو الأمية.
ب ـ ملما بجميع المقومات التربوية المطلوبة في عمليات تعليم الكبار.
جـ ـ قادرًا على فهم نفسية الكبـار ومستعدًا للعمل معهم ومقدرًا لخبراتهم السابقة ومحترمًا لشخصياتهم.
د ـ ملمًا بطرق تعليم الكبار وأساليبه وقادرًا على تطبيقها.
هـ ـ ملمًا بالخصائص النفسية والفسيولوجية والاجتماعية للدارسين الكبار.
و ـ متفرغًا للعمل في مدارس محو الأمية.
ز ـ قريبًا في عمره مع أعمار الدارسين الكبار لفهم خصائصهم وخبراتهم وتقدير ظروفهم.

٣ ـ دلت البحوث على أن «البصر يضعف مع التقدم في العمر فعند وصول الإنسان إلى سن الثامنة عشر من العمر يكون بذلك قد حقق أعلى مستوى ممكن في الرؤية ثم تبدأ قوة الإبصار مع التقدم في العمر في الضعف شيئًا فشيئًا.» [١٧، ص٣٦] ولهذا السبب فقد أصبح من الضروري مراعاة الأمور التالية:

ا ـ توفير الإضاءة الكافية في الفصل الدراسي لتعويض النقص الفسيولوجي في العين عند الدارسين الكبار.
ب ـ تشجيع الدارسين الكبار على استعمال النظارات الطبية إن كانت هناك حاجة لذلك.
جـ ـ العمل على التنسيق بين النور ولون الجدران في الفصل الدراسي.
د ـ لابـد من مراعاة حجم الحروف ولونها ونوع الورق بحيث يتناسب مع الدارسين الكبار.
هـ ـ الاعتنـاء بطبـاعـة الكتب الدراسية وإخراجها إخراجًا مناسبًا وجذابًا للدارسين الكبار.

٤ ـ أشارت البحوث إلى أن «قمة السمع عند الإنسان يصلها في الخامسة عشر من العمر ثم يتبع ذلك هبوط مستمر حتى الخامسة والستين من العمر مما يؤدي إلى صعوبة في سماع الأصوات وترجمتها ثم الاستجابة لها» [١٧، ص٣٩] لذا فقد أصبح من الضروري مراعاة الأمور التالية:

ا ـ التحكم في الأصوات داخل الفصل الدراسي فقد تسبب الضوضاء قلة التركيز عند الكبار، كما أن التشويش يسبب القلق والارتباك وقد يؤدي إلى الشعور بالإحباط والهبوط في النشاط مما قد يؤثر في ثقة الدارس الكبير بنفسه.

ب ـ تعويض النقص في السمع عند الكبار عن طريق وضوح نطق الكلمات والحروف وتقديم الدروس بصوت يتناسب مع الدارسين الكبار.

جـ ـ إيجاد البيئة المناسبة في الفصل الدراسي والعمل على اختيار الوسائل التعليمية التي تعمل على تقريب المعاني للكبار والتي يمكن تصورها وإدراكها بسرعة.

٥ ـ عند توزيع الدارسين في الفصول الدراسية، لابد أن يراعى في ذلك تجانسهم في خبراتهم وأعمارهم ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي بقدر الإمكان.

٦ ـ لابد من استخدام المدارس الثانوية ومعاهد إعداد المعلمين ومراكز الخدمة الاجتماعية والكليات المتوسطة والجامعات كمراكز لتعليم الكبار، لتناسب قاعاتها وأثاثها والتهوية فيها مع طبيعة الدارسين الكبار وما تحدثه أيضًا من شعور إيجابي نحو عملية التعلم.

٧ ـ المرونة في تنظيم مواعيد الدراسة وتحديد فتراتها بحيث تسمح للدارسين مزاولة نشاطاتهم الأسرية والاجتماعية والوظيفية.

ملحـــق الدراســـة

استبـانــة
موجهة للدارسين الكبار الملتحقين بمدارس محو الأمية
وتعليم الكبار التابعة لوزارة المعارف

تعليمات عامـــة

الغـرض من هذه الاستبانة هو معرفة رأي الدارسين في مدارس محو الأمية بقصد تطويرها، وهو يشمل على عدد من الأسئلة التي يجيب عليها الدارسون.

ونظرًا إلى أن معظم هؤلاء الدارسون لا يستطيعون قراءة هذه الأسئلة، وكتابة الإجابة عنها فقد رؤى الاستعانة ببعض المدرسين لكي يواجهوا إليهم الأسئلة شفهيًّا ثم يدونون إجابتهم عنها.

وعلى المدرس أن يتبع التعليمات التالية في إجراء المقابلة:
١) اقرأ الأسئلة قبل إجراء المقابلة عدداً من المرات حتى تتأكد من فهمك لها ودرب نفسك على إلقائها باللهجة التي يفهمها الدارس.
٢) اذكر أنك سوف توجه إليه عددًا من الأسئلة وأن المطلوب منه هو أن يجيب عنها بصراحة حتى يمكن تحسين العمل في المدرسة وأنك سوف تسجل إجابتك في الورقة التي أمامك حتى لا تنساها.
٣) وجه السؤال الأول باللهجة التي يفهمها الدارس وإذا ظهر من إجابته أنه لم يفهم السؤال فأعد عليه السؤال حتى تتأكد من فهمه له ثم سجل إجابته في الفراغ بكتابة العلامة (✓) تحت العبارة (نعم) أو (لا).
٤) اتبع الطريقة نفسها في بقية الأسئلة مع مراعاة الترتيب.
٥) (نعم) تفيد أن العبارة تمثل واقع حالة الدارس تمامًا (لا) تفيد أن العبارة لا تمثل أبدًا واقع حالة الدارس.

استبانة

		نعم	لا
١	محتوى المقررات الدارسية غير مناسب		
٢	طرق التدريس غير مشوقة		
٣	المعلمون متهاونون في أداء واجباتهم		
٤	قاعات الدراسة غير مريحة		
٥	مواعيدالدراسة غير ملائمة		
٦	لا توجد وسائل إيضاح		
٧	الدارسون في الفصل متقاربون في العمر		
٨	الدروس التي أخذتها تختلف عما كنت أتصور		
٩	المقررات الدراسية طويلة		
١٠	معاملة المعلمين للدارسين غير جيدة		
١١	طرق التدريس غيرمناسبة		
١٢	التهوية في قاعات الدرس غير جيدة		
١٣	مواعيد الدراسة لا تتيح لي القيام بالتزاماتي العائلية		
١٤	أحس بفائدة الدروس ولكن ببطء		
١٥	يوجد اختلاف في أعمار الدارسين في الفصل الواحد		
١٦	المقررات تتفق مع سن الدارسين		
١٧	غالبية الدارسين لا تستريح للمعلمين		
١٨	الأثاث في قاعات الدرس غير مناسب		
١٩	وسائل الإيضاح الموجودة في الفصل غير مناسبة		
٢٠	لم أحس بفائدة الدروس حتى الآن		
٢١	طباعة المقررات لا تشجع على القراءة		
٢٢	الإضاءة في قاعات الدراسة ضعيفة		

المـــراجـــــع

[١] البسام، عبدالعزيز. «نظرات في الواقع وتطلعات نحو المستقبل.» *تعليم الجماهير*، ١١، ٢٦٤ (١٩٨٤)، ١٢١ - ١٢٥.

[٢] وزارة المالية والاقتصاد الوطني، مصلحة الإحصاءات العامة، المملكة العربية السعودية. برقية خطية رقم ٢٩٢/س/١٤٠٥ في ٢٧/٣/١٤٠٥هـ، وثيقة حكومية.

[٣] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. التطور الكمي لعناصر العملية التعليمية بمدارس وزارة المعارف منذ نشأتها حتى ١٤٠٨هـ. وثيقة حكومية.

[٤] الرئاسة العامة لتعليم البنات، المملكة العربية السعودية. التطور الكمي لمدارس محو الأمية بالرئاسة العامة لتعليم البنات من عام ١٣٩٢هـ حتى عام ١٤٠٨هـ. وثيقة حكومية.

[٥] مرعي، إبراهيم، وملاك الرشيدي. *السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية. دراسة عن جهود المملكة في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية*. الإسكندرية: مطبعة جهاد، ١٩٨١م.

[٦] المنيع، محمد عبدالله. «مشكلات تواجه مدرسي تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية.» *التوثيق التربوي* (الرياض)، ٢٠ (١٤٠١هـ)، ٤٤-٥٣.

[٧] الزويلف، عبدالمحسن. «تسرب الدارسين.» *تعليم الجماهير* (القاهرة)، ٥، ع ١١ (١٩٧٨م)، ٩٧-٩٩.

[٨] العدساني، هاشمية محمد. «دراسة ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت ودور الخدمة الاجتماعية في علاجها.» رسالة ماجستير غير مطبوعة مقدمة للمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة. ١٩٧٢م.

[٩] إبراهيم حسين حمدون. «مشكلات المعلمين والمعلمات في المدارس الشعبية وحلولها المقترحة لها.» رسالة ماجستير غير مطبوعة مقدمة لجامعة بغداد، ١٩٨٣م.

[١٠] عبدالمطلب، علي. «نحو مفهوم أعمق لظاهرة التسرب في تعليم الكبار.» *تعليم الجماهير* (بغداد)، ١١، ع ٢٨ (١٩٨٥م).

[١١] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجمهورية التونسية. *تطور محو الأمية في الوطن العربي ٨١-٨٢*. تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣م.

[١٢] سولونج، فريبا هارون. «الصعوبات التي تواجه المديرات والمعلمات في مدارس تعليم الكبيرات ومحو الأمية في منطقة مدينة الرياض التعليمية.» رسالة ماجستير غير مطبوعة مقدمة لجامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ.

[١٣] سيمان، دون ف. «كيف نمنع التسرب في التعليم الأساسي للكبار.» ترجمة عايف حبيب. *تعليم الجماهير* (بغداد)، ٦، ع ١٤ (١٩٧٩م)، ١٣٩-١٥٥.

[١٤] وزارة التربية والتعليم، الكويت. «تقارير المدرسين والمدرسات في مراكز محو الأمية لتعليم الكبار ١٩٦٨/٦٧.» الكويت، ١٩٦٨م.

[١٥] هندا، يحيى وآخرون. *تعليم الكبار ومحو الأمية، أسسه النفسية والتربوية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

[١٦] مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، جمهورية مصر العربية. دوافع *الأميين الكبار إلى التعلم. الحلقة الدراسية في تنظيم برامج الحملة العربية لمحو الأمية في الدول العربية*. سرس الليان، ١٩٦٦م.
[١٧] الحميدي، عبدالرحمن سعد. «الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها بعملية التعلم.» *التوثيق التربوي* (الرياض)، ٢١ (١٤٠١هـ)، ٢١-٣٦.

Student Attitudes Toward Erradication of Illiteracy Programs in Saudi Arabia

Abdul Rahman S. Al-Hamidi
Department of Education,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The government of Saudi Arabia spends a lot of effort for giving a chance to learn and eradication of illiteracy to all citizens. However, these efforts are thwarted by non-participation and drop-out. This study is an attempt to evaluate student attitudes toward programs for eradication of illiteracy in Saudi Arabia.

The goals of the study are to understand: the benefits of the programs from the student's viewpoint; the amenability of the facilities from the student's viewpoint; the problems encountered by students while enrolled in the program; the similarities and differences between males and females for all of the foregoing factors.

The following hypotheses were developed to these ends: from the student's viewpoint the present eradication of illiteracy programs are not beneficial; from the student's viewpoint the facilities are not adequate; from the student's viewpoint they face educational and non-educational problems while enrolled in eradication of illiteracy programs.

Method: The sample consisted of 891 male and 695 female randomly selected students enrolled in eradication of illiteracy programs. The instrument consisted of a 22 item closed question questionnaire. Phi coefficient and percentage of favorable and unfavorable responses were the method of analysis.

Results:

1. Hypothesis number one:
   69.5 percent of the students agreed – hypothesis accepted
2. Hypothesis number two:
   73.9 percent. of the students agreed – hypothesis accepted
3. Hypothesis number three:
   69.4 percent of the students agreed – hypothesis accepted.
4. Statistically significant differences between males and females (0.05 and 0.01) were found for the above hypotheses.

Recommendations were formulated which were focused on alleviating some of the problems as perceived by the students.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٣٧-٤٧٦ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق : دراسة مقارنة

محمد شحات حسين الخطيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. عند استخدام مصطلح تعليم الأقليات كقطاع مهم من قطاعات التعليم غالبًا ما تؤكد على ظروف ومواصفات معينة جعلت فئة من الفئات بالمجتمعات المختلفة مهيمنة ومسيطرة كأغلبية وجعلت فئات أخرى تابعة وخاضعة كأقلية. وفي معظم الأحيان يعتبر الطلاب أقلية بسبب أنهم محرومون ثقافيًا أو متأثرون بعامل اللغة والدين بالمقارنة مع غيرهم، وتبعًا لذلك لا يتميزون بالتساوي في قوة المركز السياسي والاجتماعي في المجتمعات التي يعيشون فيها مثلهم في ذلك مثل بقية فئات الأغلبية.

وعند مناقشة تعليم الأقليات لمجموعة معينة كالأقليات المسلمة لا نستطيع أن نهمل علاقة هذا النوع من التعليم للأقلية المسلمة بغيره من أنواع تعليم الأقليات الأخرى. وتختلف توجهات وشكليات تعليم الأقليات من دولة إلى دولة وفي بعض الأحيان تختلف داخل الدولة الواحدة. وعند بحث الكيفيات التي يتم من خلالها تعليم الأقليات نلاحظ اختلافات كثيرة في مناخات هذا النوع من التعليم بسبب الاتجاهات السياسية والدينية لهذه الأقليات التي تختلف كثيرًا أو قليلاً عما هو سائد بمجتمع الأغلبية. ونستطيع أن ندرك أن الجوانب الثقافية واللغوية والنفسية والاجتماعية لهذه الأقليات تكاد تكون متصلة تمام الاتصال ويصعب الفصل بينها على الرغم من أن كثيرًا من هذه الأقليات بدأت تأخذ أشكالاً مختلفة من القوة والنفوذ والعدد في بعض المجتمعات.

ومن خلال هذا البحث، يحاول الباحث أن يعرف مصطلح الأقلية ومصطلح تعليم الأقليات من خلال النماذج المختلفة التي سيتم استعراضها مع التركيز على تعليم الأقليات المسلمة والكيفية التي يتم بها. وسيعمد الباحث إلى عقد مقارنة بين هذه النماذج مبينًا مدى قربها أو بعدها من حقوق الإنسان والعدالة

التي تمثل أبرز جوانب الديمقراطية. والسبب من وراء ذلك يعود إلى رغبته في تسليط الضوء على الموضوع ليتمكن المهتمون بقضايا الأقليات المسلمة من حل مشكلات هذه الأقليات، والعناية بالبحث العلمي والدراسة لقضاياهم ومشكلاتهم.

مقدمة

ترتبط فكرة الأقليات بمشكلة الرق التي كانت سائدة في العصور القديمة، وتبلورت في عهد الاستعمار وخاصة الاستعمار الأوروبي للبلاد الآسيوية والأفريقية وبعض بلاد أمريكا الجنوبية. ولقد اتخذت الفكرة أشكالاً متباينة عبر العصور الماضية للدلالة على استعباد الأحرار تارة، وللدلالة على سمو الأعراق والأجناس تارة، وللتمييز في لون البشرة تارة، إلى غير ذلك من الجوانب التي تميز فرداً عن آخر أو جماعة عن أخرى. لذا يمكن أن ننسب أول استخدامات اصطلاح «أقلية» إلى البلاد الأوروبية وتجاربها السياسية خصوصًا خلال فترة ظهور النزعة القومية في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر الميلاديين. وقد استخدم للدلالة على الفئات العرقية التي جاءت إلى البلاد الأوروبية وأصبحت محكومة من قبل الفئات المسيطرة على أنظمة الحكم بهذه البلاد. فكانت تغلب على استخدامات هذا المصطلح الجوانب السياسية [١، ص ص١١-١٤]. ويرى بعض الباحثين أن هذا المصطلح استخدم في بريطانيا بعد أن تم اقتباسه من الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات من القرن العشرين الميلادي وذلك للدلالة على الفئات المختلفة التي قدمت إلى أمريكا للحصول على مجالات العمل سعيًا وراء لقمة العيش وخاصة تلك الفئات القادمة من بعض البلاد الأوروبية والبحر الكاريبي وشبه القارة الهندية [٢، ص ص١-١٣] على أن الربط بين مفهوم الأقلية ومفهوم العنصرية كأحد المفارقات التي تشكل الأقليات يعود إلى أزمنة سحيقة ولعل أقربها هي عهد اليونانيين الذين صنفوا البشر إلى أحرار وعبيد على يد جمع من فلاسفتهم ومفكريهم الذين منهم أفلاطون وأرسطو، وعهد الرومانيين الذين استخدموا أساليب القهر والاستعلاء حيث رأوا أنهم أرقى أهل الأرض جميعاً وأعظمهم مدنية وثقافة وكانوا يلقبون الشعوب الخاضعة لهم بالبرابرة وأن هذه الفئات الخاضعة لا يمكن أن تتمتع بالحقوق والخصائص التي يتمتع بها الرومانيون من ملكية وعلاقات أسرية واستدانة ووراثة وحقوق القضاء ومعاملات ونحوه. أما عهد الهنود فقد تميز كذلك بوجود العنصرية الطبقية المستندة إلى الولاء أو المحافظة على سمو السلالة الآرية ورفعتها بين غيرها

من السـلالات . وتميز ذلـك العهد أيضًا بتقسيم السكان إلى طبقات كالبراهمة والشتري والويش والشودر والجندال وغيرهم . وظهرت العنصرية اليهودية من خلال ما زعموه حول كونهم شعب الله المختار ونحو ذلك من المهاترات التي حفلت بها سيرهم وأخبارهم . وتعتبر الحركة الصهيونية نموذجاً للعنصرية اليهودية مثلها في ذلك مثل التوجهات العنصرية لدى النصارى الذين يرون أن الإنسان مخلوق ملازم للخطيئة الأولى وأن الإنسان ليس له كرامة ذاتية وليس هنـاك من مُنْـجٍ من هذه الخطايا إلا المسيح ، وأن الطبيعة قد خصت بعض الناس ليكونوا أرقاء . كما يعتبر الاستعمار الذي ظهر خلال القرون الحديثة عاملًا فعالًا في بلورة مفهـوم العنصرية والتمييز بين البشر على أساس اللغات والأجناس وتفوق الجنس الآري أو استخدام مقاييس الجماجم أو فلسفة السيادة والقوة كما ظهرت جلية في عهد الألمان وغيرهم من الذين أتوا بالأفكار المبنية على الفلسفة النازية التي تعترض على وجود ما يسمى بالضمير الإنساني أو فكرة «الأمة» أو «التاريخ» وأن الطبيعة تحارب اختلاط الأعراق لأن هذا الاختلاط سيقود البشرية الى الوراء [٣، ص ص ٣٦-٦٤] .

إن المساواة والعدالة الحقة ظاهرة تميز بها الدين الإسلامي وحده ؛ أما عدم المساواة فتعتبرظاهرة موجودة في معظم المجتمعات . وتحدث في حق الفرد وحق الجماعة . أما الجوانب التي تميز الجماعة داخل المجتمع فهي كثيرة منها اللون والجنس والطبقة واللغة والدين ونحو ذلك . وعلى الرغم من أن كثيراً من القوانين التشريعية تحتم المساواة والعدالة بين مختلف أفراد المجتمع في العديد من دول العالم ، إلا أننا لا نرى هذه المساواة بشكل فعال لدى هذه المجتمعـات خاصـة المجتمعـات الطبقية . وقد لجأ كثير من الدول إلى استخدام التربية بأبعـادها المختلفة كوسيلة من وسائل تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية خلال السنوات الماضية كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا وغيرها من الدول ذات التعدد العرقي الثقافي المتميز.

أهـــداف البـحـــث

يهدف البحث إلى فحص ومعالجة النماذج الفلسفية التي ينطلق منها كثير من المفاهيم والمبادىء النظرية والتطبيقية والاجتماعية خصوصًا ما يتعلق منها بالظروف الثقافية والتعليمية للأقليات الاجتماعية التي تسكن البلاد المنتمية إلى المعسكرين الشرقي والغربي .

كما يهدف البحث إلى طرح أهم المبادىء الإسلامية للمساواة والعدل وتحقيق أكمل نظام للديمقراطية في الوجود والكيفية التي يؤثر من خلالها على النظم الاجتماعية والسياسية كافة خصوصًا تلك النظم المتعلقة باحترام حقوق الإنسان واحترام حقوق المواطنين في البلاد الإسلامية.

ومن خلال هذه الدراسة يهدف البحث إلى عقد مقارنات متعددة في المواضع المتعلقة بالقضايا الأكثر أهمية ليضفي ذلك على المناقشة مزيدًا من الموضوعية والقوة.

أسـئلة البحث

س ١ : هل استطاع النموذج الليبرالي الرأسمالي الأمريكي أن يحقق مبدأ الديمقراطية في التربية لدى الأقليات كافة التي تعيش في إطاره؟

س ٢ : هل استطاع النموذج الشيوعي الروسي أن يحقق ما عجز عن تحقيقه النموذج الأمريكي حول قضية الديمقراطية والتربية لدى الأقليات كافة التي تعيش في إطاره، والمسلمة على وجه التخصيص؟

س ٣ : هل استطاع النموذج الإسلامي الإنساني أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التربية والتعليم؟

س ٤ : ماذا يستطيع النموذج الإسلامي أن يقدم من حلول لمشكلات الأقليات الثقافية في العالم؟

منهجيـة الدراسـة

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي المقارن الذي يقوم على أساس تحديد الظاهرة موضوع الدراسة والمتمثلة في تعليم الأقليات وتوضيح جذورها التاريخية والعوامل التي تسببت في بروزها كظاهرة وأهم الآثار التي ترتبت عليها أو قد تترتب عليها مستقبلاً، والكيفية التي يمكن أن تعالج بها، ويتم ذلك من خلال مقارنة النماذج الفلسفية التي تحكم هذه الظاهرة في أهم القوميات العالمية في العصر الحاضر وهي القومية الأمريكية والقومية الروسية مع النظام الإسلامي.

محـــددات الدراســـــة

لا تتنـاول الـدراسـة القضـايا التفصيلية لنظم التربية والتعليم الخاصة بالأقليات المختلفة التي تعيش في إطار النماذج الفلسفية المذكورة آنفاً سواء من الناحية الإحصائية أو من الناحية الوصفية البحتة لمناهج وأساليب التدريس بالمؤسسات التعليمية ونحوه.

الدراســـات الســـابقـة

ساعدت الدراسات السابقة التي أجريت في حقل تعليم الأقليات المسلمة في أنحاء شتى من العالم وخاصة في أمريكا وأوروبا والاتحاد السوفيتي على إنجاز هذه الدراسة وتأكيد كثير من الأحكام التي وردت بها. ومن بين أبرز هذه الدراسات ماقام به كمال عبدالحميد بعنوان «أضواء على التربية والتعليم لدى الأقلية المسلمة في الولايات المتحدة» عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) التي تحدث من خلالها عن تطور التربية الإسلامية في أمريكا وعن تعليم اللغة العـربية وعن دور المساجد الإسلامية في التربية مستعرضًا أهم الجاليات الإسلامية التي أسهمت بنصيب وافر من ذلك العطاء، وعددًا من المؤسسات التعليمية التي أنشئت لهذه الأغراض. ورغم أن دراسته لم تركز على طبيعة الظروف التي تعاني منها الأقلية المسلمة من قبل الأغلبية الأمريكية إلا أنها حفلت بتعليقات مختصرة دقيقة عن هذه المعاناة.

أمـا الـدراسـة الأخرى التي قام بها عبدالحميد النقيب وكانت بعنوان «أثر الثقافة السوفيتية على الأقلية المسلمة بالاتحاد السوفيتي» عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) فقد كانت دعمًا قويًا للدراسة الحالية نظرًا لتركيزها على تحليل القوى التربوية المختلفة التي استخدمها الحزب الشيوعي ومازال حتى الآن، وللتأثير على ثقافة المسلمين الذين يعيشون كأقليات داخل الاتحاد السوفيتي، ومعالجتها للأساليب المتعددة، والأجهزة المختلفة بقصد تحقيق سياسة «سفينة المسلمين» بالبلاد.

كما عثر البـاحث على دراسـة أجـراهـا محمد صفوت السقا أميني عام ١٤٠٠هـ (١٩٨٠م) بعنوان: «المسلمون في الاتحاد السوفيتي» أوضحت صورًا حية تاريخية عن كيفية معاملة الروس للمسلمين الذين كانوا يعيشون كأقليات، والمراحل القاسية التي مروا بها من

خلال هذه المعـاملة. فكانت أيضًا بمثابة دراسة تاريخية مماثلة لغيرها من الدراسات التي أوضحت حال المسلمين الثقافي في دول العالم المختلفة التي يعيشون فيها كأقليات. واستفاد الباحث جيدًا من دراسة أخرى قامت بها أنجيلا لومان ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م) عن قرية «أم الفحم» في فلسـطين المحتلة التي تمثل نموذجاً للقرية العربية في فلسطين المحتلة ولمعاناة العرب تحت الاحتلال الإسرائيلي الذي حاول طمس معالم الأصالة الفلسطينية العربية من خلال الواقع التعليمي الذي عايشه الفلسطينيون تحت هذا الاحتلال، وكانت الدراسة بعنوان «أم الفحم: الأوضاع التعليمية والاجتماعية.»

ولعل الدراسة التي أجراها سيد أحمد عثمان بعنوان: «الدراسات النفسية والاجتماعية المسلمة» في عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) تمثل جانبًا متميزًا من هذه الدراسات ذات العلاقة، حيث عمد الباحث من خلال دراسته إلى تبيان صدى كل من البعدين النفسي والاجتماعي للأقليات المسلمة، معرفًا خصائصها، وموضحًا بعض المناهج التي يمكن أن تساعد على دراسة هذه الخصائص كالدراسات المقارنة والدراسات التشخيصية والميدانية ونحوها. ولقد عثر الباحث على عدد كبير من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة، إلا أنه اختار من بينها ما يؤدي الغرض المرسوم لموضوع بحثه.

مفهـوم الأقليـــة

إن استخدام اصطلاح «الأقلية» minority في الدلالة على فئات معينة داخل مجتمع ما يحتاج إلى شيء من التوضيح والتفصيل. فهو وإن كان يستخدم في العادة للدلالة على الفئات العرقية الأقل عدداً داخل مجتمع ما لا يعني بالضرورة أنه اصطلاح يطلق على جماعة منبوذة أو مسلوبة الإرادة أو جماعة ليس لها تأثير على تشكيل أنظمة المجتمع وثقافته. إذ قد تكون الأقلية أغلبية وذلك عندما تكون هذه الأقلية متحكمة في شؤون المجتمع الذي تعيش فيه، تسيطر على أوضاع الأمور فيه سياسيًا واقتصاديًا وتعليميًا واجتماعيًا وغيره. والعكس صحيح، فقد تكون الأغلبية في المجتمع ضعيفة، مسلوبة الإرادة أمام الأقلية المسيطرة التي تعيش بهذا المجتمع. ولذلك فإن هذا المصطلح في أوسع استخداماته يمكن أن يدل على الحالة التي تتسبب في علو منزلة الفئة الاجتماعية أو هبوطها.

ويدخل ضمن هذا الإطار الفئات العرقية، واللون، والجنس، والصحة، والمرض، والقدرات العقلية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والمستوى الثقافي، واللغة وغيره، فتغلب اللون الأبيض على اللون الأسود في جنوب أفريقيا مثلاً جعل الأقلية البيضاء أعلى مكانة من الأغلبية السوداء، لذا تحاول هذه الأقلية أن تبث ثقافتها إلى الأغلبية السوداء بغض النظر عما يمكن أن تخلقه هذه العملية من مشكلات داخل المجتمع. وكما يحدث في أمريكا مثلاً تحاول الأغلبية البيضاء احتواء الأقليات المختلفة داخل المجتمع الأمريكي تحت إطارها الثقافي. على أنه في معظم الأحيان يحدث نوع من الاصطدام بين المؤثرات الثقافية لهذه الفئات وتنعكس آثاره على الاستقرار السياسي، والضبط الاجتماعي للبلاد [٤، ص ص١٩-٢٢].

كما يمكن اعتبار الطلاب ذوي الإعاقات البدنية أو الآتين من أسر محدودة الدخل أو من بيئات ثقافية مختلفة عن بيئة المدارس المحلية، أقليات اجتماعية بالنسبة لأقرانهم ذوي القدرات الجسمية والعقلية المتكاملة أو الآتين من أسر ثرية أو متوسطة الدخل [٥، ص ص ٢٤٧-٢٦٣].

على أننا في هذا البحث نود التركيز على مفهوم تعليم الأقليات من خلال البعد العرقي والثقافي للتلاميذ كمحور رئيس ضمن محاور هذا النوع من التعليم. ولعلنا في حاجة إلى التأكيد على حقيقة مهمة بهذا الصدد وهي أن الحالة الثقافية واللغة والجوانب النفسية والاجتماعية لأي فئة من الفئات التي يطلق عليها اصطلاح «أقلية» هي أمور متداخلة ولا يمكن الفصل بينها في محاولة استقراء وفحص النماذج المختلفة التي سيتم التحدث عنها من خلال هذه الدراسة كما نحب أن نؤكد حقيقة أخرى وهي أنه على الرغم من أن بعض المؤثرات الثقافية للفئات العرقية تفقد قوتها بسبب الفترة الزمنية أو التسلط السياسي أو غيره، إلا أننا نجد أن المؤثرات الأخرى تظل مهيمنة على طبيعة الحال التي تسببت في جعل فئة ما أقلية داخل المجتمع. ومثال ذلك عامل اللغة. فقد نجد في مجتمع ما أن اللغة المستخدمة فيه هي لغة الأقليات ولغة الأغلبية معا، فعندها لا يمكن أن نعتبر أن قوة اللغة كمؤثر ثقافي تعادل قوة الجانب العرقي كمؤثر آخر من جملة المؤثرات التي ميزت فئات المجتمع وجعلت

منه أقلية وأغلبية. وقد ذهب بعض المحللين الثقافيين إلى القول بأنه في معظم الأحوال لا يمكن الفصل بين ثقافة وأخرى والحكم على أحدها بأنها أعلى أو أقل كما لا يمكن اعتبار لغة ما لغة أسمى أو أغنى ولغة أخرى أقل مرتبة منها إذ أن هناك أفرادًا يأتون من بيئات ثقافية مختلفة ويتكلمون لغات أخرى ويتعلمون لغات جديدة فيتمكنون منها، ويصبحون أكثر قدرة وفطنة وإعدادًا وتعليمًا من أبناء اللغة الأصلية، ولذلك فقد يكون من الإنصاف أن يبحث التربويون عن وسيلة يتم من خلالها التعرف على كيفية تثقيف وتعليم وتدريب أغلبية الطلاب على ثقافة الأقليات ولغاتهم ليحصل نوع من الانسجام والتكامل بين الفئات العرقية المختلفة داخل المجتمع، خصوصًا إذا كان هذا المجتمع من تلك المجتمعات التي تعج بالأقليات. على أن هذا لا يعني قصر تعليم الأقليات على هذا المضمون، فالأقليات ينبغي أن تتعلم ثقافة الأغلبية وفق الحدود التي تجعلهم يحافظون على نسقهم الثقافي من جهة، وتجعلهم يتمتعون بالمميزات التي يتمتع بها أبناء هذه الأغلبية. ونلاحظ أن دراسة تعليم الأقليات minority education تتطلب التأكيد على التعليم من أجل التكيف مع متطلبات المجتمع المتعدد الثقافات the multicultural society . ومن هنا فإنه يمكن أن نتعرف بل ونحدد الأقليات أو الجماعات العرقية من خلال النسق الثقافي لها. ولتحقيق التجانس الثقافي بين الفئات العرقية المختلفة داخل مجتمع ما نحتاج إلى التأكيد على أهمية اللغة أو مجموعة اللغات الخاصة بهذه الفئات ومعالجتها بالطريقة نفسها التي تعالج بها اللغة الخاصة بالفئات المسيطرة أو المهيمنة داخل هذا المجتمع.

ويدل مفهوم الأقلية على الجماعات التي تجمع بينها صفات مشتركة موروثة hereditary membership أو جماعة تلزم أعضاءها بالزواج من الجماعة نفسها endogamy أو الأفراد الذين ينتمون إلى سلالة معينة race أو طبقة اجتماعية caste أو عرق معين ethnicity [٥، ص ص٢٦٨-٢٧٠].

ويصنف كثير من علماء الأنثروبولوجيا الجماعات البشرية بناء على المظهر الخارجي والصفات الجسمية والمميزات الحيوية إلا أن هذه التصنيفات تفتقر إلى الدقة والموضوعية. على أنه لابد من التأكيد على أهمية لون البشرة وشكل الشعر ونسبة عرض الرأس إلى الطول

ولـون الشعر والعين وعرض الأنف وطول القامة وخصائص الدم في التمييز بين الفئات البشرية المختلفة. كما يلعب العامل الجغرافي دورًا أساسيًّا في تحديد هذه الفئات وخصائصها.

وقد عرف جوزيف جيتلر Joseph Gittler الأقليات بأنها «جماعات توجد بين أعضائها مجموعة من الفوارق العنصرية، كثيرًا ما تكـون متـدنية في مركزها القومي وفي البناء الاجتماعي لأي مجتمع تعيش فيه، وهي بهذا تعتبر فئات عديمة النفوذ أو مفقودة الهيبة والمكانة داخل المجتمع الذي تعيش فيه [٦، ص٧٠٠]. » ويعرف البعض السلالة بأنها «جماعة من البشر تتصف بصفات جنسية معينة تميزهم كمجموعة وتفصلهم عن غيرهم من الجماعات البشرية» [٧، ص٣٤٨] ويميل البعض الآخر إلى القول بأن السلالة هي عبارة عن تجمعـات بشرية قليلة أو كثيرة ينـظر إليهـا على أنها متميزة حضـاريًا عن الجماعات الأخـرى، ويعتـبر عنصر الدين والعادات والتراث واللغة من أبرز جوانبها المتميزة [٧، ٣٤٩]. على أن استخدام هذا المصطلح لا يعني بالضرورة أن تكون الأقلية في كل الأحوال عديمـة النفـوذ، ولـذلـك يؤكـد كثـير من التربويين الأنثروبولوجين وعلماء الاجتماع على استخدام مصطلحي الفئات المتحكمة أو المسيطرة Dominant Groups أو الفئات الخاضعة أو التابعة Subordinate Groups بدلاً من استخدام كلمة الأقلية Minority [٨، ٩].

وربما كان هذا الاستخدام أكثر دلالة على تبيان مفهوم الأقلية في علاقتها بالأغلبية بالمجتمع الذي تنتمي إليه على النحو الذي ذكره روبرت جيفكوت Robert Jeffcoate في كتاباته المتعددة.

ويعرف البعض الأقليات العرقية بأنها عبارة عن جماعة صغيرة بالمقارنة مع غيرها ولها طريقتها الخاصة في الحياة تختلف ضمنًا مع طريقة الحياة للأغلبية بالمجتمع الذي تعيش فيه.

وقد يأخذ تعريف الأقلية العرقية بعدًا آخر يختلف عن بعد الحجم. إذ يعرف البعض الآخر الأقلية العرقية بأنها عبارة عن جماعة مختلفة في طبيعتها الثقافية عن جماعة أخرى وتتميز بأنها عديمة النفوذ والسطوة [١٠].

وقد عرفها روبرت جيفكوت Robert Jeffcoate بأنها عبارة عن فئات تتميز بثلاث خصائص أساسية هي صغر الحجم بالمقارنة مع بقية أفراد المجتمع، وقلة أو انعدام النفوذ والقوة، واختلاف الثقافة نتيجة أن هؤلاء الأفراد ليسوا مواطنين محليين [٢، ص ص١-٢].

وقد عرف محمد عاطف غيث جماعة الأقلية بأنها «جماعة عنصرية أو دينية أو عرقية معترف بها في مجتمع معين، وتعاني من تفرقة مترتبة على تحقير أو تمييز [١١، ص٢٩٠].

ونظرًا لهذه المفارقات بين الجماعات المسيطرة والجماعات الخاضعة، فإن هناك صراعًا مستمرًا بين الطرفين وذلك في محاولة من الجماعات المسيطرة على الاحتفاظ بأكبر قدر ممكن من النفوذ والسطوة والامتيازات الأخرى بالمجتمع وإلى أطول وقت ممكن بينما تحاول الجماعات الخاضعة أن تتلمس طريقها إلى القمة أو الحصول على الامتيازات نفسها أو ما يشابهها لتحافظ على ديمومتها واستقرارها. ويتخذ الصراع أشكالاً مختلفة تمتد من الاشتباكات العسكرية أو المعارك الإعلامية إلى الحصار الاقتصادي وعدم المساواة في المعاملات على اختلافها [١٢، ١٣]، ففي اعتقاد الجماعات المسيطرة أنها تستطيع عن طريق الضغط على الجماعات الخاضعة تطبيع هذه الجماعات ثقافيًا حتى تذوب ضمن نمطها الثقافي Culture Pattern على أن هناك اختلافًا بين المفكرين التربويين والاجتماعيين على أي الأمور أكثر جدوى لتحديد حالة الصراع بين الجماعتين. فهناك من علماء الاجتماع من ينظر إلى أن جماعة الأقلية تعاني أكبر المشكلات بسبب خصائصها ومواصفاتها بالمقارنة مع جماعة الأغلبية، لا بسبب الأنظمة المفروضة عليها من الجماعات المسيطرة [١٤، ص٨] بينما يرى بيرستد Pierstedt أن الصراع بين الطرفين إنما يعود إلى الحالة التي تمارس بها الجماعات المسيطرة نفوذها من خلال مؤسساتها الاجتماعية المختلفة [١٥، ص٧٠٩]، وربما كان من الصعوبة بمكان أن نحدد الصراع بين الطرفين بمجرد الأخذ بأحد الاتجاهين، إذ إن كليهما مسؤول عن تحديد مفهوم الصراع بين الجماعات المسيطرة والجماعات الخاضعة. ففي كثير من الحالات تساعد العلاقة بين الأيديولوجية المتكيفة للجماعة المسيطرة وبين الجماعة الخاضعة على تفسير ظاهرة محافظة على بعض أطفال الجماعات الخاضعة على خلفياتهم الثقافية العرقية دون الآخرين. على أن الاتجاه الثاني أكثر دلالة على حال الأقلية المسلمة من

غيرها من الأقليات. ذلك أن الصراع بين الأغلبية والأقلية المسلمة إنما يعود إلى الحالة التي تمارس بها الجماعة المسيطرة نفوذها من خلال مؤسساتها الاجتماعية المختلفة. وذلك لأن الله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّن بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ﴾ (سورة البقرة، آية ١٠٩). ويقول سبحانه وتعالى: ﴿وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ﴾ (سورة البقرة، آية ١٢٠) ويؤيد هذا الحكم ويدعمه ما جاء في الموسوعة الدولية من أن الأقلية غالبًا ما تكون موضعاً لعدم التعامل العادل اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا [١٦، ص١٣١].

ومن هنا فإنه عند محاولة تعليل الظواهر الثقافية للجماعات العرقية (الأقليات) خاصة عندما تكون اللغة عنصرًا نشطًا في تحديد هذه الأقليات لابد من التأكد من فحص العناصر النشطة الأخرى كالوضع الأسري، والوضع الديني أو الأوضاع السياسية والتاريخية ونحو ذلك مما يساعد على التحليل الدقيق لمشكلة تعلم الأقلية في مجتمع ما [١٧]. فعلى سبيل المثال نرى أن من بين العناصر الرئيسة التي تكون الشعب الماليزي هي اللغة والدين وهما عاملان مختلفان. فإذا كان الماليزي يتكلم اللغة الصينية، يصبح النموذج الصيني الثقافي عاملاً مشتركًا مع النموذج الثقافي الماليزي ولكن تغلب الشخصية الماليزية عليه. ويشب أبناء العنصر الممتزج (ماليزي + صيني) بماليزيا متشبعين بالثقافة الممتزجة التي تغلب عليها الماليزية ويعاملون كماليزيين على الرغم من أن كثيرًا منهم يحتفظ ببعض المؤثرات الثقافية الأصلية لوالديه.

مفهوم تعليم الأقليات

في الجماعات المتعددة الثقافات والأعراق plural societies تظهر الجماعات الخاضعة من أصحاب الطبقات الدنيا فيما يتعلق بمستوى التعليم والوضع المهني لأفرادها بشكل يدل على أنها أقل حظًا من الجماعات المسيطرة [١٨] فكثير من الذين يهاجرون إلى بلاد ذات ثقافات تختلف عن ثقافاتهم الأصلية ولا يستطيعون التكيف مع هذه الثقافات الجديدة، غالبًا ما يكونون في قاع المجتمع وغير قادرين على التدرج في السلم الاجتماعي والوظيفي والتعليمي وبهذا تستطيع الجماعات المسيطرة أن تجعلهم في عداد الفئات المميزة عنصريًا

فتمارس معها ضغوطًا كثيرة تضطرها إلى الخروج من دائرة المجتمع أو تظل هذه الفئات منعزلة فلا تصل إليها الخدمات الاجتماعية والثقافية التي تصل إلى غيرهم من الأقليات أو من الجماعات المسيطرة، وغالبًا ما تلجأ هذه الجماعات المنعزلة إلى تعليم أبنائها الثقافة الأصلية لهم فيكون ذلك على حساب استمرارهم منعزلين داخل المجتمع. أما إذ تم امتزاج الثقافة المحلية لهؤلاء القادمين من بلاد أخرى مع الثقافة الجديدة فإن الثقافة الجديدة تفرض نفسها عليهم فيتطبع الأبناء بها وتندثر مع الأيام كثير من العناصر الثقافية الأصلية لهم. ويمكن أن نستدل على هذه الظاهرة من خلال النظرية الشهيرة بنظرية الحرمان الثقافي Cultural De-privation Theory التي يرى أنصارها أن الأطفال يعتبرون محرومين ثقافيًا عندما يأتون من بيئات ثقافية داخلية أو خارجية لا تزودهم بالمعنويات اللازمة لنموهم نموًا طبيعيًا. وبناء عليه فإنهم يعانون من العجز اللغوي والمعرفي والاجتماعي، وتأتي نتائجهم الدراسية منخفضة المستوى مما يؤدي إلى رسوبهم المستمر [١٩].

ويمكن تحديد مفهوم تعليم الأقليات من خلال النتائج المترتبة على فكرة التباين في مستوى المدرسة العام المتعلقة بأقلية معينة مع مقارنتها بمدرسة أخرى تتبع جماعة الأكثرية فعندئذ يمكن أن نعرف تعليم الأقليات بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يتم داخل إطار مدرسة متدنية المستوى العام في مرافقها ونوع الخدمات التي تقدمها ومناهجها الدراسية وطبيعة مواصفات مدرسيها ونوعية طلابها والأماكن التي يسكنون فيها. فهو بهذا يختلف من حيث البنية عن ذلك النوع من التعليم الذي يقدم للطلاب في مدارس (الأغلبية)، ولقد ظهرت مشكلات تعليم الأقليات من خلال الفكرة أو الاتجاه الذي كان ولا يزال يسود كثيرًا من المجتمعات المتعددة الثقافات والمذاهب والأعراق واللغات المبنى على اللامساواة أو عدم وجود مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بها. فتعطى الأوليات لمدارس فئات الأكثرية بينما تقل أو تنعدم الفرص التعليمية لأبناء جماعة الأقلية [٢٠].

وغالبًا ما نلاحظ أن مفهوم تعليم الأقليات ينظر إليه من خلال بعدين أساسيين هما:

١ - بعد يتعلق بمستوى أو مدى تكيف وانسجام الطلاب مع الأفكار والمفاهيم والمناهج الخاصة بالمدارس التي يذهبون إليها كأقليات.

٢ ـ بعد يتعلق بمدى ما تظهره المدارس بشكل ضيق أو موسع من اهتمام لتكيف نفسها مع الطلاب المنتمين إلى أقليات المجتمع [٢١].

وفي كلتا الحالتين نجد أن المفهوم يتباين من مجتمع إلى آخر ومن جماعة أقلية إلى جماعة أقلية أخرى. ويمكن أن نتبين مفهوم تعليم الأقليات من خلال العناصر اللغوية والنفسية لهذا النوع من التعليم. إذ المعروف أن تعليم الأقليات قد يتم بلغة الأكثرية وفي هذا تضييع للشخصية الثقافية الأصلية للتلاميذ، علاوة على صعوبة التعليم بلغة أجنبية على التلاميذ وعدم تمكنهم من إدراك محتويات أو اكتساب المهارات اللازمة من خلال البرامج الدراسية المقررة عليهم. كما قد يتم بغير لغة الأكثرية، وهنا لا يتمكن التلاميذ من الأستفادة من السلم الاقتصادي والمهني للمجتمع الذي يعيشون فيه. علاوة على ما يمكن أن يحدث لهم من مشكلات اجتماعية ونفسية أخرى كعدم التوافق مع النظام الثقافي، والعزلة ونحو ذلك [١٣؛ ٢٢، ص ص٢١٦ـ٢٢٥].

مشكلات في تعليم الأقليات

إن من بين أكثر الصعوبات التي قد تحدث لأبناء الأقليات في مدارس الأغلبية داخل مجتمع ما، هو الانفصال أو اللاستمرارية discountinuity لتكامل العلاقة بين البيت والمدرسة طالما أن طبيعة حياة الأسرة تختلف عن طبيعة حياة المدرسة فالحياة بالنسبة لهؤلاء الأبناء بمثابة «صدمة ثقافية» culture shock .

وهنا يصبحون عرضة لتغلغل العصبية العرقية في نفوسهم خاصة إذا كانوا مختلفين في اللون عن مجتمع الأغلبية، أو كانت الديانة التي يدينون بها تختلف عن ديانتهم أو الملابس التي يلبسونها تبدو غريبة على البيئة ونحوه مما يشير إلى أن كل الأمور المتصلة بحياة هؤلاء الأبناء تخلق أو تؤكد قضية الانقطاع أو فقدان العلاقة بين المنزل والمدرسة. كما أن هذه الاختلافات بين طبيعة حياة الأسرة وحياة المدرسة لا يمكن تقليص حجمها من قبل المدرسين الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء الأبناء. وهنا يصبح تعليم الأقليات قضية معقدة للغاية [١٣، ص ص ٢٣ـ٢٤؛ ٢٣؛ ٢٤، ص ص٢٢٣ـ٢٣٧].

وتعتبر مشكلة الدافعية motivation قضية أساسية في تعليم الأقليات. ففي معظم الأحوال نلاحظ أن التلاميذ الذين يقدمون من بيئات ثقافية مختلفة عن بيئة المدرسة، ليس لديهم الدوافع الكافية للتعليم والتعلم نتيجة إحساسهم بالمفارقات الثقافية داخل المجتمع. وهذا بدوره يفقدهم القدرة على الإنجاز الأفضل والنجاح داخل مدارس الأغلبية، كما قد يكون ذلك سببا في انقطاعهم عن مواصلة التعليم فيتسربون من المدارس [٢٥، ص ص ٧٣-١٠٠] drop out . ولا يتعارض هذا مع وجود حالات اتضح منها أن الطلاب (التلاميذ) القادمين من بيئات ثقافية أجنبية في بعض المدارس قد سجلوا ارتقاء ملحوظًا في أعمالهم الأكاديمية خصوصًا إذا وجدت عوامل أخرى مساندة لهم كالدعم الأسري والدعم المادي ونحوه.

وقد تؤثر الحالة التي يتم بها تعليم الأقليات في حدوث ما يمكن أن يطلق عليه الوهن الثقافي attenuation of culture لدى أبناء الأقليات خصوصا عندما لا يكون هناك ارتباط مباشر بين ثقافة الأقلية وثقافة الأغلبية. أو قد تتسبب الحالة في حدوث الانحراف أو الاختلال الثقافي cultural disorganization أو قد تصل نتائج الحالة لتتسبب في إحداث التدمير أو الإبادة للثقافة الخاصة بهذه الأقليات destruction of culture وخاصة عندما تكون الهوة التكنولوجية واسعة بين الجماعات الأقلية وبين الجماعات الأغلبية أو عندما تكون القوة والنفوذ لجماعة شديدة الأثر على جماعة الأقلية كسطوة الجماعات الاستعمارية على بلد ما [٢٦، ص ص ١٢١ - ١٣٤].

وهناك مشكلة تعليم الأقليات المرتبطة بمنزلة الفرد أو الجماعة وأسلوب الحياة status and lifestyles . فالنساء باعتبارهن أقليات أمام مجتمع الرجال يحصلن على فرص وظيفية أقل من الرجال. والفئات المنتمية إلى الأقليات العرقية تعاني الحالة نفسها نظرًا لأن المدرسة التي يلتحق بها الفرد المنتمي إلى أقلية معينة ونوع الفرص التعليمية المتاحة وحجمها قد لا تقوده إلى مستويات وظيفية عليا. ويلعب التبدل المستمر للأنظمة واللوائح القانونية الخاصة بتنظيم علاقات العمل والعمال دورًا بالغاً في تغلب أنماط معينة من هذه القوانين على أخرى في مصلحة الجماعات المسيطرة. إضافة إلى تغلب بعض الخصائص الاجتماعية على

الخصائص التعليمية لأفراد الأقليات. فالأشخاص الذين ينتمون إلى جماعة الأقليات غالبا ما يتميزون بأنهم فقراء أو أن مركزهم الاجتماعي متدن للغاية، فعندما يحصل بعضهم على قسط من التعليم مع استمرارية تدني وضعه المالي مثلاً فإنه ينظر إلى الآخرين بمنظار المستوى التعليمي الذي وصل إليه بينما ينظر إليه أقرانه وغيرهم من فئات الأغلبية من خلال الوضع المالي والاجتماعي له ويطلق على هذه الحالة «التضارب في الحالة أو المركز» [٢٧، ص ص ٤٨٥-٥٢٣] status inconsistency . علاوة على ذلك فإن الحياة المهنية لأبناء الأقلية مهما كان تعليمهم تظل رهينة الحالة الاجتماعية والاقتصادية لهذه الأقلية. فالأقليات ذات الثراء الكبير أو المتميز بخصائص معينة مرغوبة من قبل الأغلبية تتمتع بفرص أكثر للصعود في السلم الاجتماعي من غيرها حتى وإن كانت قليلة أو عديمة النفوذ السياسي داخل المجتمع. كما تتأثر الحياة المهنية للأقليات بمدى انفتاح أو انغلاق نماذج الحراك الاجتماعي وأنظمته [٢٨، ص ص ٢٣٣-٢٣٥، ٢٧٠-٢٧٧] social mobility .

وتأتي مشكلة التطبيع السياسي political socialization للأفراد من خلال برامج التعليم المخصصة للأقليات كعامل فعال له دلالاته ومفاهيمه وخطورته على كيان هذه الأقليات. فالأسرة والمدرسة إضافة إلى وسائل الإعلام تنمي الاتجاهات السياسية للأفراد وتتعزز هذه الاتجاهات عن طريق المنظمات السياسية المتخصصة. وليست المشكلة قائمة على أساس نقل المؤثرات وتكوين الاتجاهات السياسية للأفراد بقدر ما تكمن في طبيعة هذه المؤثرات أو تلك الاتجاهات المكتسبة ففي معظم الأحوال نجد أن جماعة الأغلبية تحاول أن تطبع جماعة الأقلية سياسيًا بالإضافة إلى التطبيع الثقافي بأبعاده الأخرى. وهنا تكمن خطورة تعليم الأقليات غير الموجه لحماية الثقافة الخاصة بهذه الأقليات، الذي يفرض على الأبناء التزامات وقيما سياسية قد تتعارض مع ما تعودوا عليه أو مع ما تنتمي إليه أسرهم [٢٨، ص ص ٣٠٦ - ٣٠٩].

نماذج من تعليم الأقليات

إن استعراض الحالات المختلفة التي تعيشها الجماعات العرقية تعليميًا في النسق الثقافي لمجتمع الأكثرية يتطلب منا أن نسأل سؤالاً مهما وهو إلى أي مدى يستطيع مجتمع

الأقلية وأبناؤه الطلاب أن يتشبعوا بقيم مجتمع الأكثرية وسلوكه ولكي نجيب عن هذا السؤال لابد من التأكيد على مفهوم الجماعة العرقية باعتبارها ذات علاقة خاصة مع البناء الاجتماعي social structure لمجتمع حديث معقد يميزها عن جميع الجماعات الصغرى أو الكبرى الأخرى داخله. حيث يتم تكون مجموعة من المنظمات والهيئات والعلاقات الاجتماعية غير الرسمية أو العامية تسمح وتشجع أعضاءها على الاحتفاظ بمقومات الجماعة أثناء تفاعلها وعلاقاتها الأولية والثانوية خلال مراحل تطورها وحياتها فتعمل بذلك نحو تحقيق وظيفتين أساسيتين هما [٢٩، ص ص ٣٧-٣٩]:

١ - الوظيفة النفسية والتي من خلالها يتم تأكيد أهمية الجماعة العرقية للتعريف بالفرد وتحقيق إنتمائه إليها.

٢ - الوظيفة الاجتماعية والتي من خلالها يتم تأكيد نموذج الاتصال للفئات المنتمية إليها ومؤسساتها بحيث تسمح لكل فرد من أفرادها بتوجيه علاقاته توجيها يتناسب معها.

وفيما يلي سوف نستعرض بعضا من نماذج تعليم الأقليات في العالم لنرى مدى قرب النموذج أو بعده من هذه المواصفات.

النموذج الأمريكي: النموذج الديمقراطي أو الليبرالي

هناك أربعة عناصر رئيسة تؤثر في تكوين الجماعات الفرعية ضمن المجتمع الأمريكي وهي الجماعة العرقية والطبقة الاجتماعية والسكنى بالريف أو المدينة وجهة السكنى الأساسية. ولا يمكن أن نفصل بين هذه العناصر، لأنها تعمل في وحدة متكاملة. فعندما نود أن نحلل فرداً ما يدين بالديانة المسيحية مثلاً، لابد أن نعرف خصائصه العرقية ولونه والجهة التي يسكن بها وموقعها بالنسبة للمجتمع وطبقته الاجتماعية ونحو ذلك. ولقد تمكن علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا من وضع كثير من المصطلحات التي تساعد على تفسير ظاهرة الجماعات العرقية في المجتمع الأمريكي ومن ذلك مثلاً استخدام مصطلح «الاستيعاب أو الاحتواء الثقافي assimilation من قبل علماء الاجتماع، واستخدام مصطلح التطبيع الثقافي accultration من قبل علماء الأنثروبولوجيا للدلالة على الكيفيات التي يتم بها تشبع هذه

الجماعات العرقية (جماعات الأقليات) بأفكار ومعتقدات وثقافات الجماعات المسيطرة. ولقد عرف جوزيف فيشر Joseph Ficher الاستيعاب الثقافي assimilation على أنه عملية اجتماعية يتقبل من خلالها اثنان أو أكثر أو جماعة أو أكثر نموذجًا سلوكيًّا لأشخاص آخرين أو لجماعة أو جماعات أخرى [٣٠، ص٢٢٩].

كما يعرف أرنولد روز Arnold Rose عملية التطبيع الثقافي accultration بأنها عملية تبني فرد أو جماعة لثقافة جماعة اجتماعية أخرى، أو تبني الأساليب التي تقود إلى قبول ثقافة جماعة أخرى [٣١، ص ص ٥٥٧-٥٥٨].

ولا يكاد يوجد اختلاف بين كلا الاصطلاحين فهما يدلان على معنى واحد تفسره ثلاث نظريات رئيسة بالنسبة للمجتمع الأمريكي تفصلها على النحو التالي:

نظرية التطابق الإنجليزي Anglo-Conformity Theory

وهي نظرية تفسر ظاهرة التطبيع الثقافي أو الاحتواء الثقافي لجماعات البلاد الأمريكية مفترضة أن الثقافة الإنجليزية تفوقت على غيرها من الثقافات داخل المجتمع الأمريكي ففرضت نفسها لغة واصطلاحا على أنها ثقافة المجتمع كله بغض النظر عن الثقافات العديدة التي تشكل الجماعات المختلفة داخل البلاد [٣٢]. وقد كان لحركة أمركة الشعب Americanization movement خلال الحرب العالمية الأولى دور واضح في دعم هذه التوجهات التي كانت تسعى في جوهرها إلى احتواء جميع المهاجرين إلى أمريكا ثقافيًّا وتطبيعهم بثقافة المجتمع الأمريكي من خلال تأكيد سمو النزعة الإنجليزية على كافة النزعات الأخرى بالبلاد. لذا فقد نشأت المدارس المختلفة لتعليم أبناء المهاجرين الثقافة الأمريكية ليتم مع الزمن تطبيعهم بها تمامًا تحت شعار الروح الأمريكية American spirit ونحو ذلك من الشعارات. أما المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالإعلام والكنائس والأنظمة والوائح والتشريعات الاجتماعية المختلفة والإدارات السياسية فقد عملت على تمثيل الدور نفسه الذي كانت تقوم به المدرسة لتحقيق ذلك الهدف. ولقد ساعد على تحقيق السطوة الإنجليزية الثقافية بالبلاد الأمريكية ضخامة عدد المهاجرين من بلادهم (بريطانيا -

اسكوتلاندا - إيرلندا) وغيرها إلى أمريكا إذ زاد على ٦٠ مليون نسمة خلال فترة الثورة الأمريكية.

نظريــة الامتـزاج Melting Pot Theory

تعود نظرية الامتزاج إلى القرن الثامن عشر الميلادي عندما بدأت جحافل المهاجرين الأوربيين تقدم على الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كان للثقافة الإنجليزية نفوذها الواسع بين المهاجرين، فظهرت على غرار هذه الثقافة نظرة جديدة تؤكد أهمية الثقافات الأوروبية الأخرى للمهاجرين وتساوي بينها وبين الثقافات الإنجليزية خصوصًا المهاجرين من ألمانيا والسويد وفرنسا [٢٩، ص ص ٨٤-١٢٠] على أن هذه النظرة كانت في جوهرها تؤكد أن جميع الثقافات الأوروبية بما في ذلك الإنجليزية امتزجت معا في بيئة ثقافية جديدة هي البيئة الأمريكية فظهرت تبعًا لذلك الثقافة الجديدة المسماة بالثقافة الأمريكية متضمنة في إطارها العناصر البيولوجية والثقافية لجميع الفئات إلا أنها تختلف عن العناصر الثقافية الخاصة بكل فئة من هذه الفئات. على أن مدى ما يمكن أن تسهم به كل فئة من عناصر ثقافية معينة في الثقـافة الجديدة يتوقف على حجم هذه الفئة وقوة نفوذها وموقعها الاستراتيجي بين بقية الفئـات. وتبعًـا لهذه النـظرة يمكن أن تشكل برامج التعليم مؤكدة على الثقافة الجديدة ومتضـمنة العناصر الثقافية للفئات المشاركة فيها بطريقة متوازنة ومنسقة على الرغم من سمو بعض المؤثـرات الثقـافية لبعض الفئـات على البعض الآخـر كما هو الحال بالنسبة للغة الإنجليزية واستخداماتها في التعليم بمراحله المختلفة.

نظرية التعدد الثقافي Cultural Pluralism Theory

لقـد رأينـا من خلال استعـراض النظريتين السابقتين أن كليهما تؤكد على اختفاء الخصائص المجتمعية لفئات المهاجرين كجماعة تعيش في بيئة جديدة تعرف من خلال هذه البيئـة. إلا أن هذا الاتجـاه لم يكن منسجـماً تمامًا مع كل الجماعات المهاجرة إلى الأرض الجديدة. وتبعًا لهذا الوضع فقد ظهرت النظرية الجديدة تحت مسمى «نظرية التعدد الثقافي» [٣٣، ص ص٦٨-٦٩] لأول مرة من خلال مقالة لأحد الكتاب يدعى كالان هوراس Kall Horace عام ١٩٢٤م بعنوان «الثقافة والديمقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية» يؤكد

فيها الحقوق العامة لمختلف فئات المهاجرين بغض النظر عن سمو عرق أو ثقافة على عرق أو ثقافة أخرى. كما كانت هذه النظرية بمثابة احتجاج وعلاج للأمراض العنصرية التي كانت سائدة في البلاد كجماعة الكوكلاكس كلان Ku Klux Klan وجماعة الشعار الأحمر وغير ذلـك على أساس سيادة الديمقراطية الوطنية لجميع أعضاء المجتمع. وقد تضمنت هذه النظرية ثلاثة أبعاد رئيسة هي :

١ - بُعـد يتعلق بطبيعـة الجماعة العرقية وعلاقتها بالفرد. إذ يعتقد كالان أن كل الجماعات الموجودة بالمجتمع هي من النوع الذي يمكن أن ينتسب إليه الفرد بحريته واختياره بناء على علاقات تعاقدية معينة contractual relationships . أما الجماعة العرقية فهي مبنية على السلالة أو النسب أو غير ذلك من العلاقات التي تعتبر إلزامية وليس للفرد الحرية في نقضها أو التخلص منها.

٢ - بُعـد يتعلق بطبيعة المبادىء السياسية الأمريكية والحياة الاجتماعية. إذ يعتقد كالان أن أي محاولة لفرض محتويات النظريتين السابقتين في المجتمع تعد خرقًا للمبادىء الأمـريكية والحياة الاجتـماعية الـديمقراطية. فلكل جماعة الحق في أن تكون مختلفة عن الآخرين وفي الوقت نفسه تتمتع بالمساواة والعدالة different but equal.

٣ - بُعـد يتعلق بالقيم والحقـوق للمجتمع ككل المبنية على أساس مراعاة حقوق الجماعات العرقية المختلفة من خلال تفاعلها في الهيكل العام للمجتمع الديمقراطي. ويتم ذلـك من خلال إسهام الجماعة العرقية بما لديها من الخصائص الثقافية في الثقافة العامة للوطن في سبيل دعمها وإثرائها وتنويعها وليس في سبيل المفاضلات العرقية واللونية والثقافية المتعلقة بهذه الجماعات.

ومن خلال هذه النظرية يتم تشكيل النظم التعليمية بحيث تراعى الخصائص العامة للثقافة الأمريكية الشاملة مع ضمان حرية قيام كل جماعة عرقية بتعليم أبنائها باللغة الأصلية لها وتأكيد خصائصها الثقافية الذاتية. على أن نظام التعليم العام سوف يعمل ويشجع قدر الإمكان مكونات الثقافة الأمريكية المختلفة في سبيل دعم خصائص المجتمع الديمقراطي.

على أننا نلاحظ أن النموذج الأمريكي بسعيه لتنفيذ مبادىء الديمقراطية وتشكيل المجتمع الديمقراطي في شؤون الحياة كافة على حد ما ذهبت إليه النظريات المختلفة لم يستطع أن يحقق كل مظاهر الديمقراطية في معالجة القضايا الثقافية والتعليمية للجماعات المختلفة التي يتشكل منها هذا المجتمع. كما أن كثيرًا من الممارسات الديمقراطية اتخذت أشكالاً صورية دعائية تزداد قوة ونفوذًا في تأثيراتها في المواقف الظاهرة أمام الأمم والشعوب الصديقة والمعادية لها؛ أما الالتزام الفعلي بتلك المبادىء فلا يزال موضع شك وريب. وقد لا نكون مخطئين إذا أدركنا أن النموذج الأمريكي برغم اتسامه بالمبادىء الديمقراطية فإنه قد فرق في معاملة الأقليات المختلفة داخل البلاد. فالمسلمون لا يحصلون على المقومات نفسها التي يحصل عليها الآخرون من غير المسلمين، وهذا واضح من الأدوار المختلفة للمؤسسات الاجتماعية المتعددة لهذا النموذج كالمدرسة وأجهزة الإعلام التي تحفل بالكثير من الجوانب المعادية للإسلام. ويعتقد الباحث أن كل الجماعات المسلمة لو جردت من إسلاميتها لوجدت لنفسها رواجاً كبيراً في سوق الثقافة الأمريكية الذي لم يستطع أن يجتاز عقبة التمييز العقائدي وخاصة التمييز ضد العقيدة الإسلامية. فكما تدل كثير من الدراسات والأبحاث فإن المناهج الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية والعليا لا تنقل معلومات صحيحة عن الإسلام، بل إن بعضها ينفر الأفراد من مجرد التفكير بالانتماء إلى الإسلام، كما توجد نسبة كبيرة من الكتب التثقيفية المختلفة تسيء إلى الإسلام وأهله وتصوره بطريقة لا تدل على سمو القيم والمثل العليا الإنسانية، فإن سمو العقائد ليس بالكيد والدس للعقائد الأخرى بقدر ما هي في قدرة النموذج العقائدي على معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية المختلفة داخل المجتمع ولم يقتصر الأمر عند هذه الممارسات بل وصل إلى درجة أن وسائل الإعلام أخذت تعمل على إظهار المسلمين بمظهر المتمردين أو المخربين وما شابه ذلك وتندد بهم وتبدي التحيز الواضح لأعدائهم [٣٤، مج ٣، ص ١٢٣١]. أضف إلى ذلك فإن تأثير الإعلام الأمريكي على الثقافة الإسلامية والمبادىء الفلسفية القائمة على الأخلاق الفاضلة والمثل العليا يشكل مصدرًا من أخطر المصادر على هذه الثقافة وعلى معظم الثقافات الأخرى التي تنزع إلى المحافظة conservatism . وهنا ندرك عدم قدرة النموذج الأمريكي على التخلص من التمييز الثقافي بين الأمم والشعوب المكونة لمجتمعه. ولقد لجأ القائمون على شؤون الثقافة الإسلامية نتيجة لهذه الممارسات المشينة للنموذج

الأمريكي إلى إقامة المؤسسات التربوية الخاصة على شكل «مدارس نهاية الأسبوع» أو «المدارس العامة» أو «المدارس الدينية والمعاهد» أو «المدارس الصيفية» وغير ذلك من النماذج التعليمية في محاولة للحفاظ على المؤثرات الثقافية الأصلية وتطبيع أبنائهم بها وتحصينهم ضد الثقافة الأمريكية غير المستوفية لمواصفات الديمقراطية التي حفلت بها كتبهم وأجهزة إعلامهم [٣٥، مج ١، ص٧٩].

وجدير بالذكر هنا فإن النموذج الأمريكي لم يستطع مقاومة فكرة «التسلطية» من قبل بعض الأقليات المتميزة داخل المجتمع الأمريكي. فنحن نلاحظ أن اليهود والمسيحيين يسيطرون على مؤسسات البلاد وأنظمتها بشكل واضح وهم لا يسمحون بتغلغل الثقافة الإسلامية في الثقافة الأمريكية بل ويحاربون هذه الثقافة بكل ما أوتوا من قوة ونفوذ. وهذا بدوره يؤكد عدم قدرة النموذج الأمريكي على صناعة الديمقراطية في البلاد ويؤكد صورية هذا النموذج وشكليته. ثم وأن النموذج الأمريكي ذاته ينتمي إلى المبادىء الرأسمالية التي تسعى بدورها إلى استعمار الشعوب سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. ومن أكبر انتهاكات النموذج الأمريكي للحقوق الإنسانية هو تسخيره في خدمة التبشير بالنصرانية للمسلمين وغيرهم [٣٦].

النموذج الروسي : الاشتراكي الشيوعي

يرى الباحث أن الحديث عن النموذج الروسي في التعامل مع الأقليات والجماعات المختلفة يعود إلى الفترة الواقعة قبل الثورة الشيوعية في عام ١٩١٧م. فقبل هذه الفترة كما يذكر بعض الباحثين لم يكن هناك وجود متميز للدولة الروسية بشكلها الحالي. إذ إن جميع أراضي روسيا الحالية كانت تحت حكم التتار. ومع بداية القرن الخامس عشر الميلادي تكونت للروس ولاية صغيرة خضعت لسلطة التتار أيضًا. إلا أن هذه الولاية الصغيرة استطاعت فيها بعد أن تغزو التتار وبدأت مع هذا التاريخ الممارسات الروسية السياسية وغيرها داخليًا وخارجيًا (٣٧، ص ص ٥٦-٦٢].

ومن أبرز علامات النموذج الروسي تبنيه للممارسات الدكتاتورية ورفضة للديانات جميعها وتحكمه في شئون الأفراد الخاصة وعدم مراعاته لحرياتهم الشخصية. كما يقوم هذا

النموذج على الإباحية المطلقة والثنائية الجدلية والاحتكام إلى أسطورة «برمثيوس إله الصناعة والعلم» [٣٨، ص ص ١٣-١٥].

ويقول ماركس زعيم الشيوعية: «إنه لا مفر من أن يكون المحرومون من الامتياز مستائين وبذلك يكون عدم الاستقرار والثورات وحرب الطبقات وما سواها. وليس الباعث على كل هذه العملية في النظام مبدأ من مبادىء العدالة وإنما المبدأ السلبي المحض» «مبدأ العداء» [٣٨، ص ٣٦]. ويعتقد أصحاب هذا النموذج أن صراع الطبقات هو «حتمي وطبيعي ويجب نقله إلى الميادين كافة: السياسة والفلسفة والقضاء والقوات المسلحة والدين،» كما يميل مؤيدو هذا النموذج إلى القول بأهمية القضاء على البرجوازية (الطبقة الوسطى). وعلى الرأسمالية التي يعتقدون أنها بمثابة عوائق في طريق تقدم البشرية، لذا ففي رأيهم أنه يجب أن تتسلم الحكومة «الطبقة العمالية الواحدة» وتقيم مجتمعًا جديدًا وأن هذا هو الطريق إلى تحرير البشر من التبعية والطريق إلى السلام الذي لا تهدده الحروب ولا الصراعات الطبقية [٣٩، ص ص ١٦-١٨؛ ٤٠، ص ص ١٢٣-١٣٣].

ومهما اختلفت نزعات النموذج الروسي السياسية والفلسفية إلا أنها تلتقي في بؤرة واحدة وهي إذابة القوى الثقافية الأصلية للشعوب والأمم التي تشكل الاجتماع البشري في أي مكان. فالفابية مثلاً كإحدى النزعات الاشتراكية تهدف إلى «اختفاء تنوع الطبقات ليتوحد المجتمع داخل طبقة واحدة لها رأي عام واحد» [٣٩، ص ٢٠]. ولعل أكثر المتضررين من النموذج الروسي هم المسلمون، إذ تشير كل الدلائل إلى أن القائمين على هذا النموذج استخدموا الدين الإسلامي نفسه بطرق محورة وملتوية لينفذوا منها إلى أتباعه ومؤيديه، فحرضوهم وأوهموهم بفعاليته وجدواه لحياتهم وحياة مجتمعاتهم.

ولقد لجأت روسيا إلى استخدام أساليب شتى للقضاء على الوحدة الإسلامية والمسلمين بدلاً من أن تضمهم إلى سلطتها كجماعات تابعة مثلهم في ذلك مثل الجماعات غير الإسلامية. ومن هذه الأساليب كان أسلوب تقسيم المسلمين وتجزئتهم إلى قوميات ووطنيات مصطنعة وغير حقيقية. كما حاولت القضاء على اللغة العربية بشتى الطرق

باعتبارها لغة القرآن الكريم ولغة الثقافة الإسلامية وقامت بإلزام الجماعات الإسلامية المتعددة بالتحدث بلغة قومية خاصة بكل واحدة منها [٤١، ص ص ١٦-١٨؛ ٤٢]، ولجأت في جملة ما فعلته إلى استخدام أسلوب تهجير الروس ونقلهم إلى أراضي الجماعات الإسلامية ليعملوا على مضايقة هذه الجماعات ويضطروها إلى مغادرة أراضيها في محاولة لعزل المسلمين أو إبقائهم كأقليات داخل البلاد. ولقد قتل من المسلمين من جراء المواجهات المختلفة مع الروس ملايين من الأنفس.

وبحكم ماتدين به روسيا للمذهب الشيوعي القائم على استهجان الأديان وتحكيم النزعة المادية للحياة فقد استخدم الروس هذا المذهب كوسيلة لتجريد الأقليات المختلفة من ثقافاتها الأصلية وطمس معالمها واستبدالها بآراء وأفكار واتجاهات مادية بحته. وهذا يؤكده أن كثيرًا من الأجيال الجديدة من المسلمين تطبعت بالماركسية وتعاليمها في الاتحاد السوفيتي.

وقد ذكر أحد الكتاب المسلمين أن جرائم الشيوعية ضد الإسلام والمسلمين بشكل خاص قد اتخذت أبعادًا كثيرة ومتنوعة في سبيل النيل من الثقافة الإسلامية والقضاء عليها [٤٣، ص ص ١٧١-١٧٣]. ومن ذلك قيام الشيوعيين بإعداد الكتب التي تحارب الدين الإسلامي بشكل خاص والأديان بشكل عام لتقرر إجباريًا في المدارس الإسلامية، أو إعداد المسرحيات التي تمتهن الدين، وقيامهم بتلقين الأطفال المسلمين التربية الإلحادية، وتنظيم المحاضرات والمناظرات والمعارض التي تشبعت بالمبادىء الهدامة والروح الإلحادية القوية. إضافة إلى ذلك فقد لجأ الشيوعيون إلى استخدام أجهزة الإعلام المختلفة وتوجيهها وجهة مناهضة للدين، كما قامت جماعات شيوعية كثيرة بتجميع الكتب الدينية وإتلافها بشتى الطرق، هذا إلى جانب استخدام أساليب التصفية الجسدية للمسلمين وإغلاق مدارسهم ومنع التعليم الديني واستخدام المساجد كنواد وقاعات للسينما ومنازل للمهاجرين. ومن الأشياء العجيبة في هذا الصدد قيام الشيوعيين بإجبار المسلمين على تربية الخنازير مع حيواناتهم. وإقامة الولائم ظهرًا في شهر رمضان ومعاقبة المتخلفين عنها وإقامة المناظرات الدينية والفكرية بين أتباع الإسلام وأتباع الشيوعية وقتل وإعدام المسلمين الذين يتفوقون بهذه المناظرات [٤٣، ص ١٧٢].

وفي سبيل إذابة المسلمين ثقافيًا فقد لجأت روسيا كغيرها من الدول المعادية للمسلمين إلى ممارسة أسلوب التنفير. ويقوم هذا الأسلوب على أساس دعم التيارات العقائدية البوذية والهندوسية والحركات التبشيرية ماديًا ومعنويًا عن طريق فتح المدارس التبشيرية والمستشفيات التي تعالج المسلمين ولكن بعد أن تنال من قلوبهم ونفوسهم وعقيدتهم. كما لجأت روسيا إلى إثارة الحروب الطائفية والصراعات والأديان في محاولة منها للتخلص من الدين الإسلامي وأتباعه ومن الأديان الأخرى كذلك. وبهذا نرى أن الاتحاد السوفيتي يعمل على استخدام التربية كوسيلة نحو «سفيتة» الجماعات المسلمة بالبلاد على النحو الذي وصفها به أحد الباحثين المسلمين [٤٤، مج ١، ص٥٩]. ويقوم هذا الأسلوب على أساس التدخل المباشر في قوانين التعليم والسيطرة الشاملة عليه وتعيين ممثلين للحزب الشيوعي في مؤسساته للتأكد من قيام هذه المؤسسات بتحقيق مطالب هذا الحزب من خلاله، والقضاء على مؤسسات التعليم الأهلي، واستخدام أنماط من التقويم المدرسي يقوم على أساس مدى ما تطبع به التلاميذ من أساليب الثقافة الماركسية.

ونلاحظ أن روسيا لا تسمح بإدخال المواد الدينية إلى مناهج مدارسها العامة علاوة على أن المدارس الدينية تعتبر أمرًا محظورًا. ويتلقى معظم أبناء المسلمين هناك تعاليمهم الدينية من خلال الكتاتيب المتواضعة الملحقة بالمساجد أو من خلال مدارس «الأحد» التي تقوم بفتح أبوابها للدارسين في أيام الأحد وأيام الإجازات الرسمية. كما يتم تقديم مثل هذه الدروس على أنها دروس مسائية فقط.

وتعمل روسيا على استبدال الفراغ الذي خلفه منع دراسة المواد الدينية بتدريس الفلسفة المادية واعتبار الماركسية مادة أساسية تدرس في جميع مراحل التعليم، في محاولة لطمس الثقافات الأخرى كافة لحساب الثقافة الروسية. ولجأت أيضًا إلى استبدال الحروف العربية في المدارس المختلفة داخل الولايات الإسلامية الروسية بالحروف اللاتينية في عام ١٣٤٧هـ (١٩٢٨م) ثم تم استبدال الحروف اللاتينية بالحروف الروسية في عام ١٣٥٩هـ (١٩٣٨م)، وبعد أن كانت هناك الآف المدارس الابتدائية بالولايات الإسلامية ومئات المدارس العليا تم إغلاق ذلك كله لتمزيق القوميات المختلفة التي تسكن هذه الولايات [٤٥، ص ص ٢٧٣-٢٧٦].

وتقوم الأسرة المسلمة بدور بسيط في سبيل تلقين أبنائها بعض المعارف الدينية إلا أن هناك خطورة تكمن في كفاءة الأسر كمصدر لهذه المعارف [٤٥، ص ص ١٦-١٨]. ويعتمد كثير من المسلمين على دروس الثقافة الإسلامية التي تقدم في المساجد. ويعتبر تحفيظ القرآن الكريم أكثر الأنشطة الدينية في هذه المساجد علما بأن تحفيظ القرآن الكريم لا يتضمن التعرف على الشروحات والتفسيرات المتعلقة بالآيات المحفوظة أو المقروءة. أما بالنسبة للمعارف الدينية الأخرى كالحديث النبوي والفقه ونحوه فإنه يتم بلغات مختلفة. ومعظم الكتب التي تنقل هذه المعارف مليئة بالأخطاء [٤٤، ص ص ٦٨ - ٧٣].

وقد أوضح أحد الباحثين المسلمين بأن أبناء المسلمين في الاتحاد السوفيتي يعانون أبشع أنواع التمييز والاضطهاد الديني لا بسبب جنسياتهم وخلفياتهم الأسرية والبيئية وإنما بسبب انتمائهم إلى الإسلام. وأن هذه المعاناة تبدأ من الروضة وتستمر حتى التعليم الجامعي والعالي. فعلى سبيل المثال تقوم السلطات الروسية المسؤولة هناك بتقديم الإغراءات والامتيازات للطلاب المسلمين شريطة أن ينخرطوا في سلك الأحزاب الشيوعية كالكومسمول، ومنظمة الشبيبة الشيوعية وغيرهم، وعندما يتم ذلك تصبح لهم الأولوية في الالتحاق بالجامعات أو الحصول على المراكز المهنية والوظيفية الرفيعة [٤٦].

وتجدر الإشارة إلى أن مسلمي الاتحاد السوفيتي يتكونون من العديد من القوميات منها الأورست والأكراد والفرس والبلوخ والتشيش والشركس والكباردبا والباشكير والأوزبك والتتار والأذربيجان والكزاك والتركمان والقرغيز والكراكلباك والبلكار والويغور والإيرانية والتاجيك والأديجا والشاشان وأبخاز. كما تتكون روسيا من حوالي ١٦ ولاية منها ٦ ولايات إسلامية أو يغلب على سكانها المسلمون هي أذربيجان، وأوزبكستان، وطادجيكستان، وتركمانستان، ومرزاخستان وقرغيزيا. ويبلغ تعداد المسلمين في الاتحاد السوفيتي حوالي ٤٨,٥٤٩,٦٩٦ نسمة حتى عام ١٤٠٢هـ يمثلون حوالي ١٩ في المائة من مجموع سكان الاتحاد السوفيتي البالغ عددهم حوالي ٢٦٠ مليون نسمة (٤٥، ص ص ٢٥٧ - ٢٦٧].

الإســــلام والأقليـــات

تنتشر بالبلاد العربية أقليات دينية وأقليات قومية وأقليات لغوية. وربما تداخل عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر ليشكل أقلية دينية لغوية معًا. ولابد من ملاحظة أن كثيراً من الأقليات التي تعيش بالبلاد العربية تتكلم العربية وليس من الضروري أن تكون مسلمة كما قد نجد في بعض الأحيان أقليات لا تتكلم العربية إلا أنها ذات صلة بالثقافة الإسلامية. وما من شك في أن الثقافة العربية أصبحت ممتزجة إلى حد كبير بالثقافة الإسلامية ولم يعد من اليسير تجزئتهما عن بعضهما البعض في معظم الأحيان مع ملاحظة أن اللغة العربية هي مفتاح الثقافة الإسلامية.

وليس في الإسلام حزبية أو عنصرية أو سلالة أو لون أو نسب أو حسب فالأفراد سواسية، يختلفون في موقعهم الإيماني. قال تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ﴾ (سورة آل عمران، آية ١١٠). وقال صلى الله عليه وسلم: «لا فرق لعربي على أعجمي إلا بالتقوى» [٤٧، مج ٥، ص٤١١]. وقال الله تعالى: ﴿وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ﴾ (سورة الحجرات، آية١١). وقال صلى الله عليه وسلم: «المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره» [٤٨، مج٢، ص ١٨٠]. وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (سورة الحجرات، آية ١٣).

ولم يحدث أن كان الإسلام داعياً إلى العنصرية في تاريخه الطويل ولم يحل في قوم إلا وأعزهم عزا لم ينعموا به أبدًا، ولقد كان الإسلام سبب عزة العرب وكان نزول القرآن باللغة العربية، واختيار رسول الأمة ليكون عربيًا أكبر علامات ومؤشرات هذه العزة. وفي العصور الذهبية للمسلمين كان احترامهم ومراعاتهم لحقوق غير المسلمين بعامة مبعث الدهشة والعجب في العالم قاطبة. بل إن ما يحدث في العالم اليوم من مشكلات التمييز العنصري وأنظمة الأقليات الاجتماعية واللامساواة وعدم تكافؤ الفرص المهنية والتعليمية ليس له علاج فعال سوى النموذج الإسلامي [٤٩، ص ص٢٦٤ - ٢٦٩].

ففي عصر النهضة الإسلامية، كان طلاب العلم من شتى أنحاء المعمورة يفدون إلى مراكز الإشعاع الحضاري والثقافي بالبلاد الإسلامية في آسيا وأفريقية وأوروبا. ويتلقون

تعليمهم تحت ظل أفضل الظروف ويعاملون تمامًا كما يعامل أبناء المسلمين وكثيرًا ما كان بعضهم يرتاح إلى البيئة الإسلامية فيقيم فيها معززًا مكرمًا [٤٩ ، ص ص١١٢-١١٧] .

ولسنا في معرض الحديث عن هذه القضايا التاريخية المجيدة فإن ذلك لا يحتاج منا إلى تأكيد أو تدليل ، ولكننا نود التأكيد على قيام المسلمين بفتح أبواب العلم والعمل أمام كل قادم إلى مناطقهم في الشرق والغرب وإطلاق حرياتهم في ما يدينون به وعدم التعرض لغير المسلمين بالتعذيب والتشريد والقتل والتدمير. إنهم أمروا في مواقف الحرب التي لا تعرف الهوادة والرحمة أن يكونوا مهذبين في تعاملهم مع النساء والشيوخ والأطفال، بل إنهم أمروا ألا يقطعوا الأشجار في الطرقات أو يأكلوا الثمار بدون حق .

إن النموذج الإسلامي برفعة مبادئه يقوم على أساس المساهمة الإيجابية في تطهير الثقافات التي يتصل بها وليس دين عزلة أو تقوقع . وكل الذين يعيشون خارج العالم الإسلامي كأقليات مسلمة ينبغي عليهم القيام بهذا الدور.

ويقوم النموذج الإسلامي على أساس احترام حقوق الأفراد والجماعات المحلية والأجنبية احترامًا يتناسب وسمو العقيدة الإسلامية بحيث تسهر الدولة على راحة مواطنيها مهما كانت خلفياتهم الثقافية والدينية .

وكما هو معروف عن الإسلام فإنه ليس هناك مجال لسمو مكانة سلالة معينة أو عرق أو لون على غيره تحت لوائه ، ويترك الإسلام الحرية كاملة للأفراد بالدخول إلى ظله . ولا يقوم بمحاربة الفكر والثقافات العالمية مطلقًا بل يعمل على تعزيزها بما يعود عليها بالنفع والمصلحة لجميع مواطنيها .

إن النموذج الإسلامي إلهي النزعة ، وليس نموذجًا وضعيًا ، وهو نموذج شامل متكامل عام خاص صالح لكل زمان ومكان ، وهو بهذا يختلف عن كل النظريات والنماذج الوضعية لتي تحدثنا عنها أو التي لم نتحدث عنها والتي تتميز بأنها عشوائية النزعة أو عفوية الاتجاه ، أو تقوم على أساس مصلحة فئة معينة [٥٠] .

وهـذا نموذج لا يحمل معاني الأقلية والعرقية والقومية واللغة وليس من طبيعته أن يبحث عند الآخرين عن حلول لمشكلات الأمة، إذ إن به دواء كل داء. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «تركت فيكم ما أن تمسكتم به لن تضلوا أبدا» [٥١، ص ٦٤٨] يعني بهذا القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.

إن النموذج الإسلامي يقوم على أساس طبيعته الخيرة أينما حل طبيعته التي تطرد الشر أينما كان. فإن الانفصال الروحي لأتباع هذا النموذج الذي كان من أسبابه الكيد للإسلام وأهله والنزعات المادية المختلفة التي أخذت تتفشى في العالم يمثل أهم الأسباب في الفرقة والضعف الذي حل بالمسلمين. ويفرض هذا الوضع أن يكون النموذج الإسلامي في خدمة الدعوة للإسلام حتى وأن تعرض أتباعه للإيذاء والكيد من أعداء الإسلام أو من المنتمين إليه. قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلنَّاسُ إِلَّآ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَٱخْتَلَفُوا۟﴾(سورة يونس، آية ١٩). وقال تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ۗ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ ٱلْجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ (سورة هود، آية ١١٨، ١١٩). ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى» [٥٢، جـ١٦، ص١٤٠].

والنموذج الإسلامي يؤكد أن الدين لله وأن الوطن لله. فهو يرفض التعصب والتفرقة بين البشر. وعندما يسعى أنصار هذا النموذج إلى صهر الثقافات الأخرى في بوتقته، فليس الهدف من هذه العملية القضاء عليها، بل تطهيرها وتطبيعها تطبيعًا يتناسب وكرامة الإنسان وحريته، وهذا على عكس التيارات الفلسفية الوضعية التي ترى في صهر الثقافات وامتزاجها الخروج بثقافة جديدة تنتهي عندها الثقافات الأصلية وتتبدل لدى الأجيال الجديدة كثير من المفاهيم والأفكار والقيم الإنسانية [٥٣، ص ص١٠٠-١٢٤].

إن النمـوذج الإسـلامي في تعـامله مع الإنسـان يأتي بالتصور الصحيح عن هذا الإنسان الذي شرفه الخالق جل وعلا ليصبح مكلفاً مستخلفاً. قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (سورة البقرة، آية ٣٠). وهذا الاستخلاف من

المولى سبحانه وتعالى يتعلق بكافة مناشط الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها من تفكير ونوايا ومشاعر وإرادة وسلوك وحركة. كما شرف الله سبحانه وتعالى بني آدم بأن كرمهم وميزهم عن غيرهم من المخلوقات. قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (سورة الإسراء، آية ٧٠). وشرف الله سبحانه وتعالى الإنسان بكثير من الخصائص والصفات الأخرى كالحرية والمسؤولية ونحو ذلك على أن يتم التوافق بين الإنسان وأخيه الإنسان في ظل المنهج الرباني المحض. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ﴾ (سورة الحجرات، آية ١٣). كما قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴾ (سورة الروم، آية ٢٢). والنموذج الإسلامي من هذه المنطلقات ليس مجرد شعارات تستهوي النفوس والعقول لترضيها، فهو لا يحيا بهذه الشكليات لأنه مقترن بالعقيدة الإلهية، ومتى انفصل أو انسلخ عنها دخل في خضم الشعارات والشكليات التي تتردد في عالم اليوم عن المساواة والعدالة والديمقراطية ونحو ذلك مما ينتاب المجتمعات الدولية كلها.

ولعل من أهم القضايا التي تنبثق عن الإسلام، ومنهجه في مراعاة حقوق الإنسان مقارنة بغيره من العقائد أو الاتجاهات الفكرية الفلسفية الوضعية هو أن هذه الحقوق تعتبر قواعد مهمة جدًّا لسلامة البنية الاجتماعية البشرية، لذا فهي ليست شكليات أو ادعاءات أو افتراضات أو مزاعم فكرية أو سياسية أو اجتماعية ونحوه، بل هي مسؤوليات يتحتم على الإنسان الفرد كائنًا من كان أن يتحملها تجاه أخيه الإنسان ذكرا كان أم أنثى، صغيرًا أم كبيرًا، غنياً أم فقيرًا، ضعيفًا أو قويًا، أو ملونًا، قال تعالى: ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾ (سورة المائدة، آية ٨). إن المنهج الإسلامي في القضية السابقة لا يقبل التغيير والتبديل والتجزئة والتحوير وهوى الأنفس وتغير عنصري الزمان والمكان بل هو منهج ثابت رباني دائم.

ومما يدل على سمو المسلمين في تعاملهم مع الطلاب الغرباء كما ذكر محمد عادل: «إن مما أعان على كثرة الرحلات في طلب العلم ما كان يلقاه طلاب العلم من رعاية أثناء

رحلتهم نتيجة لما أوصى به الإسلام من البر بأبناء السبيل ورعاية المسافر والعطف عليه، فأينما ذهب الغريب في أنحاء العالم الإسلامي في العصور الوسطى، وجد المكان الذي يبيت فيه والموضع الذي يؤويه، وكانت المساجد والمدارس معدة لإيواء الطلاب بالمجان والنفقة عليهم مما جعلها خير مكان يقصده الغريب، كذلك كانت الأربطة والزوايا والخوانق مفتوحة للمسافرين والقادمين [٥٤، ص ص ٣٠-٣١].

وبين محمد عبدالرحمن في كتابه الموجز في تاريخ العلوم عند العرب أن «الجو الذي هيأه الإسلام لرجال العلم والفرص التي أتاحها لأصحاب المواهب لا مثيل له إلا في أثينا القديمة ولفترة قصيرة جدًا من تاريخها. فقد نشطت الحركة العلمية في بلاد الإسلام نشاطاً عظيما. وكان الخلفاء والأمراء وأهل الحل والعقد لا يضنون بمال على البعوث والسفارات لاستقاء الثقافة من مواردها الأصلية والبحث عنها في منابتها القاصية، والتشجيع على ترجمة أمهات الكتب الأجنبية من مختلف اللغات حتى يحيطوا علما بجميع ثمار الفكر الإنساني» [٥٥، ص٦٢].

وتحدث عبدالجليل حسن عن طبيعة المدارس ودورها في الحركة الفكرية خلال العصرين الأيوبي والمملوكي مبينًا أنها كانت تتميز بتوافر وسائل المعيشة للمشتغلين بالعلم من المدرسين والطلاب للتفرغ للدرس والبحث مما جعل بعض المؤرخين يتحدث عن ذلك من أمثال ابن جبير وبدر الدين الكناني المقدسي [٥٦، مج١، ص ص١٢٨-١٣٠].

كما سجل عبدالعزيز الأهواني ملاحظة حول كيفية معاملة المسلمين للأقليات غير الإسلامية في الأندلس ذاكرًا فيها أن «المنطقة الإسلامية من أسبانيا كانت تشتمل على جماعات ضخمة من المسيحيين. يعيشون داخل المجتمع الإسلامي حيث يمارسون شعائرهم الدينية، ويحتفظون بأعيادهم ومواسمهم، ويحتفظون بتقاليدهم الشعبية، ويقيمون علاقاتهم الاجتماعية حسب أعرافهم القديمة، ومنها أن اللغات الأعجمية ظلت حية داخل المنطقة العربية وإن كثيراً من العرب والمسلمين المتعربين كانوا يعرفون الأعجمية ويتكلمون بها في حياتهم اليومية بجانب اللهجات العامية والعربية» [٥٧].

ولعل من أحسن ما كتب في هذا ما ذكره إبراهيم أحمد العدوي حول تطور مفهوم نظام المواطنة في الإسلام عبر العصور الإسلامية المختلفة والذي جاء فيه أن نطاق المواطنة في الإسلام اتسع بعد فتح مكة ليزيل جميع مظاهر التباين بين ساكنيها، وكان من أول ما أنجز هو السماح لليهود وغيرهم من أهل الكتاب بالحصول على حقوق المواطنة لا عن طريق العهود كما كان من قبل بل عن طريق دفع الجزية من قبل الذكور القادرين منهم مقابل حمايتهم وإعفائهم من الخدمة العسكرية. ودخل في جملة الذين شملهم نظام المواطنة الموالي وأهل الذمة من غير اليهود والنصارى مما يدل على أنه نظام متفوق متنزه عن شوائب الحضارة العالمية الحديثة من تعصب عنصري ووضع الحواجز اللونية ونحوه» [٥٨].

كذلك كتب إبراهيم الشريفي: «أن من أهم المميزات في نظام الإسلام لضمان حقوق الإنسان وحمايتها حرية الفرد وكرامته وحماية الملكية الخاصة والجماعية وملكية وسائل الإنتاج الفردي وحماية الفرد والأسرة من المخاطر الاجتماعية ونشر العلم وتحرير الفرد من الأمية ومكافحة الطمع والرق والعنصرية وإزالتها وتأمين المعيشة للأرامل والأيتام ومساعدة الفقراء والشورى» [٥٩؛ ٦٠، ص ص ٢٧٥ ـ ٢٨٧].

وعن طبيعة الحياة الاجتماعية والثقافية التي كانت تعيش فيها الأقليات غير الإسلامية ما ذكره أحمد الملا بقوله: «لا مراء في أن أثر العرب (المسلمين) في النهضة الأوروبية واضح، لا يجحده إلا مكابر، فقد كانت للعرب عقيدة وفلسفة للحياة الإنسانية، وكان لهم نظام حكم، أشاع روح العدل والإنصاف والتسامح، فتعايش الناس ذوو العقائد المختلفة، والأجناس المتباينة، متجاورين، يسودهم الأمن والسلام والمحبة، فتجاور المسجد والكنيسة والمعبد في كل قطر، بل في كل مدينة، وظل هذا التقليد زمنًا طويلا حتى بعد انحسار حكمهم عن البلاد التي فتحوها، وما ذلك إلا لأنهم أوجدوا البيئة التي تسمح بنمو روح الإخاء والتسامح، فقد ربوا النفوس التي تؤمن بهذا التعايش والامتزاج، ووجدت مساجد إسلامية يدرس فيها الرهبان واليهود جنبًا إلى جنب» [٦١، ص١١٥]. وقد ساعدت العرب المسلمين في تفوقهم العلمي ظروف عديدة من أهمها حرية الرأي العلمي ورعاية الحكام والولاة للعلم والعلماء واستعلاء العلماء بعلمهم عن الترف والسلطان وصبرهم

ومثابرتهم ووفائهم لمجتمعهم. مما جعل كثيراً من الأساتذة والمفكرين الغربيين يعترف بفضلهم وأخوتهم في محاضرات عامة وفي مؤلفاتهم كما قال أحدهم: «إننا لن نكون مسيحيين حقًا إلا إذا اعترفنا بالجميل لهم.» إن الإسلام بهذا المعنى هو فصل بين تفكير الرجل المتمدن وعواطفه وتفكير الرجل المتوحش ونزواته على النحو الذي وصفه به بعض مؤرخي العرب.

وقد أورد عباس العقاد في كتابه *الديمقراطية في الإسلام* عام ١٩٥٢م أن الحضارة الإسلامية تعتبر سباقة في اتساع حريات حكوماتها الإسلامية للأجانب عنها الذين «أمنوا في كنفها على أرواحهم وعقائدهم وأموالهم، وأبيح لهم من حقوق الضيافة أو الإقامة مالا يباح اليوم لأجنبي في عرف الحضارة الحديثة» [٦٢، ص١١٩]. ولقد كانت هذه الظاهرة تأخذ وضعها هذا في وقت كانت الدولة الإسلامية أحوج ما تكون إلى اتخاذ تدابير الحيطة والحذر من الأجانب إلا أنها استغنت عن هذه التدابير. والقاعدة التي تحكم هذا التوجه الإسلامي معروفة واضحة وهي أن للذميين والمعاهدين ما للمسلمين وعليهم ما عليهم» وأن الدولة تقاتل عنهم كما تقاتل عن جميع رعاياها وأنها لا تستبيح عقوبتهم بالحدود الإسلامية فيما لا يحرمونه ولا يعاقبون أنفسهم عليه، وأنهم لا يدعون إلى القضاء في أيام أعيادهم [٦٢، ص١٢٠]. وقد أورد العقاد أيضًا مجموعة من الأحاديث الدالة على حسن معاملة المسلمين لغير المسلمين. ومن ذلك الحديث الذي مؤداه: «من أذى ذميا فقد أذاني.» وحديث آخر مؤداه: «من قذف ذميا حد له يوم القيامة بسياط من نار»، وحديث آخر: «من ظلم معاهدا وكلفه فوق طاقته فأنا خصمه يوم القيامة» [٦٢، ص١٢١]. ومما يؤكد الاتجاه الإسلامي أيضًا ما وصى به الخليفة الراشد الثاني عمر بن الخطاب واليه عمرو بن العاص في كتاب منه إليه: «إن معك أهل الذمة والعهد... فاحذر ياعمرو أن يكون رسول الله خصمك» [٦٢، ص١٢١]. ويروى عنه أنه رأى شيخا يهوديًا يتكفف فأمر له برزق يجريه عليه من بيت المال وقال له «ما أنصفناك ياهذا، أخذنا منك الجزية فتى وأضعناك شيخا» [٦٢، ص١٢١]. ولعل العهد الشهير «بعهد إيلياء» الذي وضعه وكتبه الخليفة عمر بن الخطاب على نفسه عندما تم له فتح العديد من البلاد المجاورة، يعتبر أصدق الآثار على عظمة الإسلام ورفعته في معاملة الذميين ومن هو في عدادهم. فقد جاء في العهد «أنه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم

ولا ينتقض منها ولا من خيرها ولا من صلبهم ولا من شيء من أموالهم، ولا يكرهون على دينهم ولا نصار على أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود، وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطى أهل المدائن، وأن يخرجوا منها الروم واللصوص ومن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله حتى يبلغ مأمنه، ومن أقام منهم فهو آمن وعليه مثل ماعلى أهل إيلياء من الجزية. ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم ويخلي بهم وصلبهم فإنه آمن على نفسه وعلى بيعه وصلبه حتى يبلغ مأمنه . . .» [٦٢، ص١٢٣].

ومن المعروف أصلاً أنه لم يظهر فكر بشري يسمو إلى مكانة الفكر الإسلامي الوارد في القرآن الكريم والسنة النبوية في تأكيده على حسن المعاملة، إذ خلا كلا المصدرين من أي نص يجيز التفرقة بين الأحرار والعبيد. وحسبنا أن نذكر من التاريخ الإسلامي أن كثيراً من الولاة المسلمين كانوا أصلاً من الموالي الذين وصلوا إلى مراكزهم القيادية بحكم دينهم وحسن إسلامهم. إن أبا حنيفة تحدث عن وظيفة الإسلام العالمية بقوله «إن الله عز وجل إنما بعث رسوله رحمة ليجمع به الفرقة، وليزيد الألفة، ولم يبعثه ليفرق الكلمة ويحرش الناس بعضهم على بعض . . .» [٦٣، ص٩].

وأوضح جورج خضر وآخرون عام ١٩٨١م أن المسيحيين العرب والسريان تمتعوا بمعاملة ممتازة من قبل المسلمين حتى بالمقارنة مع بعض الفئات العربية الإسلامية [٦٤، ص٤٤]. وأوضح عبدالرازق قنديل عام ١٤٠٤هـ في دراسة أجراها عن الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي، أن الواقع الملموس يؤكد أن حركة التفسير الديني اليهودي في مراحلها المختلفة ازدهرت ونمت في ظل الحضارة الإسلامية وسماحة الإسلام بصفة خاصة سواء كان ذلك في الشرق أو الغرب، ذلك أنه في مدرستي سورا وبومباديثا في العراق وفي المدارس الأندلسية اللتين تمثلان بيئات إسلامية برز كثير من فقهاء اليهود وأحبارهم المثقفين [٦٥، ص ص ٤١٧ - ٤٥١].

وربما حاول بعض السائلين أن يدلل على اهتمام النموذج الغربي الأمريكي أو البريطاني بالقوانين التي تضمن حقوق الأقليات كالمبدأ الشهير بمبدأ «حماية الأقليات» الذي

ظهر بعد الحرب العالمية الأولى أو «سياسة تقرير المصير» ونحو ذلك من المسميات التي كانت بمثابة شعارات رددت من قبل الحلفاء في هذه الحرب، وأن هذه القوانين تماثل ما جاء في الإسلام، إلا أنه للحقيقة فإن هذه الشعارات والقوانين لم تكن تعبر عن صدق النوايا وحسن الطوية إذ كانت تتغلف بالمآرب السياسية بعيدة المدى. إذ المعروف أن «الامبراطوريات الروسية والنمساوية المجرية والعثمانية كانت كل منها تتكون من عشرات من الأقليات القومية والدينية واللغوية. وأن المناداة بحق تقرير المصير لتلك الأقليات وهذه القوميات لم يكن دفاعًا عن حقوق الإنسان بقدر ماكان أملاً ورغبة في سرعة تفكك هذه الأمبراطوريات أو تعجيل النصر لهؤلاء الحلفاء، حتى عندما قامت عصبة الأمم المتحدة فإن مبدأ حماية الأقليات لم يذكر في ميثاقها إلا بالنسبة للدول المهزومة [٦٦، ص ص١٢٣-١٥٥]. ولا يختلف النموذج الروسي عن النموذج الغربي في هذا فكلاهما ينحيان نحو اتجاه واحد وهو إشاعة الأحقاد والنزاعات القومية والمذهبية واللغوية بين الشعوب. ومقارنة لهذين النموذجين بالنموذج الإسلامي نجد أن الله سبحانه وتعالى يوجه المسلمين إلى البر والإقساط لغير المسلمين وذلك في قوله تعالى: ﴿لَا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓا۟ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ﴾ (سورة الممتحنة، اية ٨).

كما أباح الإسلام للمسلمين مؤاكلة ومصاهرة غير المسلمين. بل بين الله سبحانه وتعالى أهمية حسن معاملة المسلمين لأهل الكتاب حتى في مجال الحديث والمخاطبة. فقد قال تعالى: ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓا۟ أَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ مِنْهُمْ ۖ وَقُولُوٓا۟ ءَامَنَّا بِٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَٰهُنَا وَإِلَٰهُكُمْ وَٰحِدٌ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ﴾ (سورة العنكبوت، آلة ٤٦). ومن بين ما ذكره الكتاب الغربيون أنفسهم كثير من الشواهد على حسن معاملة الإسلام والمسلمين للأقليات ما ذكره آدم متز بقوله: «إن ما يميز المملكة الإسلامية عن أوروبا النصرانية في القرون الوسطى أن الأولى كان يسكنها عدد كبير من معتنقي الأديان الأخرى غير الإسلام، وليست كذلك الثانية، وإن الكنائس والبيع ظلت في المملكة الإسلامية كأنها خارجة عن سلطان الحكومة، فكأنها لا تكون جزءًا من المملكة، معتمدة في ذلك على العهود وما أكسبتها من حقوق، وقضت الضرورة أن يعيش اليهود

والنصارى بجانب المسلمين، فتسبب ذلك في خلق جو من التسامح لم تعرفه أوروبا في القرون الوسطى» [٦٧، ص ص١٤٦-١٥٣].

توصيات الدراسة

إن الإسلام دين البشرية جمعاء، وهو المنهل العذب الذي به يستطيع العالم بأسره أن يجد طريقه الصحيح إلى الدارين الأولى والآخره. إن قضية الإسلام ليس الهدف منها الانتقام من الملحدين، بل دعوة الخلق إليه ليعرفوا ويعوا الحقيقة. إن أحد الأسباب التي ساعدت الذين يكيدون للإسلام هو تقاعس المسلمين عن الدعوة الإسلامية. إن الإسلام تحت هذا الحال يحتاج إلى جهود مكثفة على الأصعدة كافة لإعلان الدعوة الإسلامية للعالم على هيئة مدارس أو معاهد أو مراكز أو دور لنشر الإسلام الصحيح بين أهله وخصومه على السواء. وإن أحد نقاط الارتكاز التي ينبغي مراعاتها جيدا هي العمل على توجيه الشباب واستغلال طاقاتهم وقدراتهم لمواجهة التحديات وذلك بتزويدهم بالحقائق والعلوم وإتاحة فرص اكتسابهم للخبرات التي تعين الأمة على بلوغ مراميها. وعلى الحكومات الإسلامية يقع قدر كبير من المسؤولية تجاه حقوق الإنسان المسلم وغيره خصوصًا إذا أدركنا أن المسلم إنسان عالمي ليس إقليميا أو محليا، وذلك من أجل ضمان حقوق المسلمين في أي بقعة من العالم. إن الحكومات الإسلامية مطالبة بدعم الأقليات الإسلامية وتجهيزها وتمويلها، وتزويد مناهجها بالمواد الدينية ومواد اللغة العربية، ذلك إن عدم العناية بتعليم العربية وتكثيف تدريس المقررات الدينية الإسلامية في بعض البلاد الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية يعتبر مسؤولا عن كثير من حالات اللاتجانس بين فئات المسلمين ذاتها الأمر الذي أدى إلى حدوث العزلة الثقافية بين المسلم وبين الإسلام الذي استقى منه صفته وأدى في النهاية إلى تشتيت الوحدة الثقافية الإسلامية للعامة.

المراجع

[١] Ogbu, John. *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press, 1987.

[٢] Jeffcoate, Robert. *Ethnic Minorities and Education*. London: Harper and Row, 1984.

[٣] الخطيب، عمر عودة. *النظريات الإسلامية في مشكلة التمييز العنصري*. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٤] Reissman, Leonard. *Inequality in American Society*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1973.

[٥] Moor, Clyde, and William Cole. *Sociology in Educational Practice*. Boston: Honghton Mifflin, 1952.

[٦] Gittler, Joseph B. *Understanding Minority Groups*. New York: John Wiley, 1956.

[٧] الخشاب، أحمد. *دراسة أنثروبولوجية*. ط ٣. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠م.

[٨] Weinberg, Meyer. "Minority Students: A Research Appraisal". U.S. Department of Health, Education and Welfare, National Institute of Education, Washington. D.C. 1977.

[٩] Hubert, Blalock. M. *Toward a Theory of Minority Group Relations*. New York: Wiley, 1967.

[١٠] Ashworth, Georgina. "World Minorities in the Eighties". Quartermaine House Ltd. and Minority Rights Group U.K 1980.

[١١] غيث، محمد عاطف. *قاموس علم الاجتماع*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[١٢] Skolnick, Jerome. *The Politics of Protest. A Staff Report to the National Commission on the Causes and Prevention of Violence*. Washington: Government Printing Office, 1969.

[١٣] Megarry, Jacquetta, et al. "Education of Minorities." *World Year Book of Education*. London: Kogan Page and New York: Nichols, 1981, pp. 17-36.

[١٤] Allport, Gordon W. *The Nature of Prejudice*, abridged. Garden City, New York: Doubleday, 1958.

[١٥] Bierstedt, Robert. "The Sociology of Majorities." *American Sociological Review*, 13 (Dec. 1948).

[١٦] *Encyclopedia International*. New York: Grolier, 1971.

[١٧] Gordon, M.M. *Human Nature, Class and Ethnicity*. New York: Oxford Univ. Press, 1978.

[١٨] Ausubel, David. "How Reversible are Cognitive and Motivational Effects of Cultural Deprivation? Implications for Teaching the Culturally Deprived." Urban Education, (1964), 16-39.

[١٩] Bloom, Benjamin et al. *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt, 1965.

[٢٠] Glazer, N. "Affirmative Discrimination: Where Is It Going." *International Journal of Comparative Sociology*, 20, No. 1-2 (1979), 14-30.

[٢١] Ashworth, N. *Immigrant Children and Canadian Schools*. Toronto: McClelland and Stewart, 1975.

[٢٢] Roberts, Joan, and Sherrie Akinsanya. *Schooling in the Cultural Context*. New York: David McKay, 1976.

[٢٣] Smoltcz, J.J. *Culture and Education in a Plural Society*. Canberra: Curriculum Development Center, 1979.

[٢٤] Yetman, R. Norman, and C.H. Steele. *Majority and Minority: The Dynamics of Racial and Ethnic Relations*. Boston: Allyn and Bacon, 1975.

[٢٥] Burgess, Robert G. *Sociology, Education and Schools*. London: B.T. Batsford, 1986.

[٢٦] إسماعيل، زكي محمد. *أنثروبولوجيا التربية*. ط١. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م.

[٢٧] Lowry, R.P., and R.P. Eanrin. *Sociology*. New York: Charles Scribner's Sons, 1972.

[٢٨] Carnoy, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York and London: Longman, 1974.

[٢٩] Gordon, M. Milton. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford Univ. Press, 1978.

[٣٠] Fichter, Joseph H. *Sociology*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1957.

[٣١] Rose, Arnold M. *Sociology: The Study of Human Relations*. New York: Alfred A. Knopf, 1956.

[٣٢] Berkson, Isaac B. *Theories of Americanization: A Critical Study*. New York: Teachers College, Columbia Univ., 1920.

[٣٣] Kallen, Horace M. *Cultural Pluralism and the American Idea*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1956.

[٣٤] خان، رضا م. «وجهة نظر وتوجيهات عن الدعوة في أمريكا الشمالية.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي، المنعقدة في الرياض، الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ، الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦، ص ص١٢٣١-١٢٤٦.

[٣٥] عبدالحميد، كمال كامل. «أضواء على التربية والتعليم لدى الأقلية المسلمة في الولايات المتحدة الأمريكية.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م، ص ص٧٩-١٠٧.

[٣٦] شاكر، محمود. *المسلمون تحت السيطرة الرأسمالية*. ط ٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[٣٧] أميني، محمد صفوت السقا. *المسلمون في الاتحاد السوفيتي*. ط١. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٣٨] عزام، عبدالله، *السرطان الأحمر*. ط ١. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨٠م.

[٣٩] المنجد، صلاح الدين. *التضليل الاشتراكي*. ط٢. بيروت: دار الكتب الجديد، ١٩٦٦م.

[٤٠] خان، وحيد الدين. *الدين في مواجهة العلم*. ترجمة ظفر الإسلام خان. بيروت: دار النفائس، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٤١] Kettani, M. Ali. *The Muslim Minorities*. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation, 1979.

[٤٢] Asaf, Hassein. "Western Theoretical Approaches to the Political Order of Muslim States: A Critique." Seminar Papers. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation, 1980.

[٤٣] الباتكين، عيسى يوسف. *قضية تركستان الشرقية*. ترجمة إسماعيل حقي شن كولر. ط-١. مكة: مؤسسة مكة للطباعة والإعلام، ١٣٨٠هـ/١٩٧٨م.
[٤٤] النقيب، عبدالحميد. «تأثير الثقافة السوفيتية على الأقلية المسلمة بالاتحاد السوفيتي.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية الشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي.
[٤٥] بكر، سيد عبدالمجيد. *الأقليات المسلمة في آسيا وأستراليا*. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٣م.
[٤٦] علي، سعيد إسماعيل. «دور المؤسسات التعليمية في رفع المستوى الثقافي للأقلية المسلمة.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م، ص ص١٢٣-١٥٠.
[٤٧] *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.
[٤٨] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن الترمذي باختصار السنن*. ط-١. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.
[٤٩] الندوى، أبو الحسن. *ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين*. ط-٨. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
[٥٠] الندوة العالمية للشباب الإسلامي. «الدعوة إلى الله: الوسائل، الخطط، المداخل.» *أبحاث ووقائع اللقاء الخامس لنظمة الندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في نيروبي بكينيا بتاريخ ٢٦ من جمادى الآخرة إلى ١ رجب ١٤٠٢هـ الموافق ٢٠ من إبريل - ٢٤ منه ١٦٨٢م*. ط-١. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م.
[٥١] *موطأ الإمام مالك*. ط ٧. بيروت: دار النفائس، ١٩٨٣م، باب النهي عن القول بالقدر، ص٦٤٨.
[٥٢] النووي. *شروح صحيح مسلم*. ط-١. القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، ١٣٤٩هـ.
[٥٣] الندوي، أبو الحسن علي الحسني. *بين الدين والمرنية*. ط-٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
[٥٤] عبدالعزيز، محمد عادل، *التربية الإسلامية في المغرب: أصولها المشرقية وتأثيراتها الأندلسية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧م.
[٥٥] مرحبًا، محمد عبدالرحمن. *الموجز في تاريخ العلوم عند العرب*. ط ٢. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٨م.
[٥٦] عبدالمهدي، عبدالجليل حسن. *المدارس في بيت المقدس في العصرين الأيوبي والمملوكي: دورها في الحركة الفكرية*. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨١م.
[٥٧] الأهواني، عبدالعزيز. «اللقاء الحضاري في الأندلس.» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكرى الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالاسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٤م، ص ص١١٣-١٢١.

[٥٨] العدوى، إبراهيم أحمد. «نظام المواطنة في الإسلام ومنجزاته للحضارة العربية.» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكرى الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالإسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣م، ص ص١٦٩-١٧٩.
[٥٩] الشريفي، إبراهيم. «أثر الحضارة الإسلامية في أوروبا الغربية.» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكر الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالإسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣م، ص ص١٨١-١٩٢.
[٦٠] ماجد، عبدالمنعم. *تاريخ الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى*. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.
[٦١] الملا، أحمد علي. *أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية*. ط٢. دمشق: دار الفكر، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.
[٦٢] العقاد، عباس محمود. *الديمقراطية في الإسلام*. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٥٢م.
[٦٣] أبو حنيفة. *العالم والمتعلم*. نشرة الكوثري. القاهرة، مطبعة الأنوار، ١٣٦٨هـ.
[٦٤] خضر، جورج وآخرون. *المسيحيون العرب: دراسات ومناقشات*. ط١. بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨١م.
[٦٥] قنديل، عبدالرازق أحمد. *الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي*. القاهرة: مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس بالاشتراك مع دار التراث، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
[٦٦] بحر، سميرة. *الأقباط في الحياة السياسية المصرية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.
[٦٧] شلبي، أحمد. *مقارنة الأديان*، جـ٣ الإسلام. ط٢. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٥م.

Minority Education Between Theory and Practice

Mohammed Sh. Khateeb
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. When dealing with education for minorities as a major field of educational discipline we mean to refer the term to the condition of being inferior or subordinate. Most of the time students who are disadvantaged by differences of culture, language and religion are considered to be the theme of minority education problems. Such students are usually distanced from the sources of power and status in the societies they live in. Also in discussing minority education for a certain group such as Muslim minorities we can not ignore its connections to other minority group problems. The forms of minority education activities differ from one country to another. In fact, they may differ within one particular country. In the meantime, when searching for the way minorities are educated we see different autmospheres for such minorities because of political or religious behavioral activities. We can also recognize that cultural, linguistic, psychological and sociological difficulties are closely connected despite the fact that minority groups are growing in number and position in some cases in the world. In this article, the researcher has tried to define the terms "minority" and "minority education" from the standpoint of different cases he presented with some concentration on Muslim minorities, and the way they are treated. Meanwhile the researcher also tried to compare and analyse the ability of the paradigms he presented to assimilate minorities within its context from the point view of human rights and equality which are major components of democracy. The reason for this is that he wanted to give some insights to those interested in solving or helping to solve Muslim minority problems, and applying such problems to discussion and research.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٧٧-٤٩٧ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية كما يقررها طلاب كلية التربية في أبها - فرع جامعة الملك سعود

علي بن محمد المصوري* و عبدالغني بوشوار**

* أستاذ مساعد ومشرف على القسم و** أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، فرع جامعة الملك سعود، أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. سعت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء الطلاب حول العوامل المؤثرة على مشاركتهم في المناقشات العلمية داخل القاعات الدراسية. وقد أجريت الدراسة على نحو ٣٢٪ من طلاب كلية التربية في أبها تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تحليل استجاباتهم على استبانة تكونت من ثلاثين بندًا استبعدت منها البنود التي لم تحصل على موافقة أكثر من ٢٥٪ من العينة. هذا وقد كشفت الدراسة أن أهم المعوقات التي تحول دون مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشة هي شخصية المدرس وقدرته على دفع الطلاب وتوجيههم للمناقشة. كما تمت مناقشة بقية العوامل حسب أهميتها لدى الطلاب، وخرجت الدراسة بتوصيات لتحسين الظروف التي من شأنها المساعدة على زيادة تفاعل الطلاب ومناقشاتهم في القاعات الدراسية.

مقدمة الدراسة

لقد أصبحت العملية التربوية بمفهومها الحديث تشتمل على عدة عوامل يستعصى على المعرفة البشرية إحصاؤها للتعرف على مدى تأثيرها على الهدف الأساسي الذي يتكون من عملية التعلم، وما يتصل بها من فهم، ونمو وتكوين للشخصية. غير أن البحوث والدراسات التي يقوم بها المربون والخبراء في مجال التعليم والمتغيرات المتصلة بها، قد توصلت

إلى حقائق تعليمية وتربوية أدى تطبيقها إلى توسع فهم العملية التعليمية، واستفادة الطلاب من طرائق ووسائل ومدركات جديدة يكونون هم محورها الأساسي.

فلقد أكدت بعض الدراسات الحديثة على «أن الاعتقاد الأساسي في النظريات التعليمية، هو اعتبار المعرفة والاستراتيجيات الذهنية من صميم بناء المتعلم» [١، ص٢١٨]. وهذا تأكيد واضح على أهمية المجهود الذي يبذل من قبل الطالب أو المتعلم بشكل عام وهذا ما توصلت إليه البحوث التي ركزت اهتماماتها على التعليم في القاعات الدراسية، يقول Duffy [٢، ص١٣٤] «بينت دلائل الاستنتاجات في البحوث أن التعليم في القاعات الدراسية سائل ديناميكي يشكله بصفة مستمرة الإطار الجماعي الذي يحدث فيه وعناصر البنيوية للبيئة، إضافة إلى التفاعل في عملية الاتصال.» وهذه العناصر الثلاثة المكونة من الإطار الجماعي، والبيئة، والتفاعل، تعتبر من المقومات التعليمية التي تحتم وجود نوع من التعامل التعاوني لبناء الهيكل المعرفي لدى المتعلم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن العالم الإسلامي ابن خلدون قد أكد على هذه الحقائق التربوية منذ القرن الرابع عشر الميلادي، حين تعرض للمشكلات التعليمية في عصره وصعوبة التفنن في العلوم والحذق فيها من قبل الطلاب، وعلى وجه الخصوص في بلاد المغرب، إذ يؤكد جازما بأن أيسر الطرق التي تؤدي إلى الفهم والاستيعاب، هو التفاعل والمحاورة والمناظرة، ويصف طلاب العلم آنذاك قائلاً «ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل نجد ملكته قاصرة في علمه أن فاوض أو ناظر أو علم» [٣، مج١، ص٣٦٠].

وقد اقترح ابن خلدون علاجًا لهذه المعضلة في التعليم لكسب المهارات الضرورية، والعادات الدراسية الحسنة» بفتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرماها» [٣، مج١، ص ٣٦٠].

ولقد أخضع اقتراح ابن خلدون هذا للتجربة والاختبار حيث قام كل من Partton و Hales [٤، ص٢١٠] بدراسة للتأكد من مدى تأثير مشاركة الطلاب على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، وأجريت هذه الدراسة على ٥٠٠ طالب تقريبًا في الصف الخامس من عشرين مدرسة ابتدائية في ولاية أوريجون بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث وزع الطلاب على مجموعتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة تتساوى مع المجموعة التجريبية في كل الظروف، ما عدا المشاركة الفعالة التي اختصت بها المجموعة التجريبية في تعلم دروس بسيطة من نظرية الاحتمالات، وبعد عشر حصص دراسية اختبر الطلاب، وبينت التحاليل الإحصائية أن نتيجة طلاب المجموعة التجريبية أعلى من نتيجة طلاب المجموعة الضابطة بفارق ذي دلالة إحصائية.

إن نتيجة هذه الدراسة تبين مدى تأثير مشاركة الطلاب في تحصيلهم الدراسي، وبأن هذا النوع من النشاط «يجبر المدرس والطالب في عملية التعلم على قضاء نسبة من الزمن والنشاط في القيام بعمل يتطلب التفكير والاستجابة والتأكد مما يعرفه الطالب ومما لا يعرفه» [٤، ص٢١٤].

ولأهمية هذا النشاط في المشاركة، وما ينتج عنه من رفع المستوى التحصيلي لدى الطلاب إضافة إلى ما يعاني منه المدرسون في مدارسنا وجامعاتنا من قلة مشاركة الطلاب في القاعات الدراسية في المناظرة، وتداول المناقشة العلمية لتسهيل عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي، فإن هدف هذه الدراسة الأساسي هو محاولة التعرف على الأسباب المهمة التي يعتقد الطلاب أنها تؤثر على مشاركتهم في المناقشات الأكاديمية أثناء الدرس.

أهمية الدراسة

إن عملية التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف التعليم والتعلم من الأمور المهمة عند الباحثين والدارسين في المجال التربوي، على اعتبار أن ذلك يشكل أحد الأهداف الرئيسة للعمليات التربوية في المجتمعات البشرية. ولذا فإن نتائج هذه الدراسة ستسهم في إيضاح الأسباب المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار لمعالجة معضلة خمول

الـطلاب، وعـدم مشـاركتهم في القـاعـات الدراسية حتى يمكن استثارة دافع المشاركة عندهم، ورفع مستواهم التحصيلي، الأمر الذي أصبح مجال شكوى من المدرسين ونقد يثيره المجتمع والمؤسسات التي يلتحق بها الدارسون بعد تخرجهم.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في إسهامها في التعرف على العناصر الفعالة التي تؤثر على عملية التفاعل داخل القاعات الدراسية بين المدرس وطلابه في المدارس والجامعات ويشكل هذا مردودًا إيجابيًّا لفهم مقومات التعليم وتعزيزها، ويرجى أن تكون هذه الدراسة من بين اللبنات الأولى لفهم ديناميكية التفاعل في القاعات الدراسية لتسخيرها لمزيد من العطاء والتحصيل لما فيه مصلحة الطلاب ومصلحة مجتمعاتهم التي تعلق آمالا كبيرة على نجاحهم وتفوقهم.

وأخيراً فإن هذه الدراسة ستضع بين يدي العاملين في الحقل التعليمي وقائع عبر عنها الطلاب، حتى يتمكنوا من مراجعة إستراتيجياتهم التدريسية وحساباتهم فيما يتعلق بدراسة الـديناميكية التعليمية، إذ إنـه من المؤسف كما يقول الدكتور فهد العرابي الحارثي عند استعراضه للمعوقات الأساسية في العملية التعليمية أن نجد في تعليمنا ظواهر ــ مثل ــ «كبح الحريات، والرضوخ الدائم في كل الأحوال للأكبر والأعلم فحتى التعليم الجامعي يظل فيه الـطالب تلميذًا صغيراً مهيض الجناح، وحضوره غير واضح، ومحظور عليه أن يتكلم أو يرفض أو ينـاقش، ومـطلوب منه ألا يردد غير ما تفوه به أستاذه. . . والتعود على الاستماع والإصغاء وحسن الإنصات فقط، واكتساب الرغبة في التلقين واختزان المعلومات كما هي دون أية رغبة لمعالجتها أو اختبارها أو مقارنتها بواقعه وتطلعاته» [٥، ص١٤].

مشكلة الدراسة

من المشكلات التي يعاني منها الواقع التعليمي في المدارس والكليات قلة مشاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية، بل قد تنعدم هذه المشاركة عند بعض الـطلاب، مما عزز الاعتقاد لدى الباحثين أن هذا سبب رئيس يؤثر في التحصيل العلمي لدى بعض الـطلاب، وبـالتالي يؤثر سلبيًّا على قدرتهم في استخدام وتوظيف ما

تعلموه في حل المشكلات التي تواجههم بعد تخرجهم، ولذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في السؤالين التاليين:

١) ما هي الأسباب الرئيسة التي يعتقد الطلاب أنها تحول دون مشاركتهم في المناقشات داخل القاعات الدراسية؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات طلاب الأقسام العلمية، وطلاب الأقسام الأدبية في هذه الدراسة؟

حدود الدراسة

اختصت هذه الدراسة في بحث العوامل المؤثرة على المشاركة في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية لدى المجتمع الطلابي في كلية التربية بفرع جامعة الملك سعود بأبها والبالغ عددهم نحو ١٨٠٠ طالب في الفصل الدراسي الأول ١٤٠٧/١٤٠٨هـ حيث تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع طلاب الكلية تتكون من ٦٠٨ طلاب بالأقسام العلمية والأدبية بالكلية يشكلون أكثر من ٣٠٪ من مجموع طلاب الكلية حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل بالفرع للفصل الأول ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

هذا وبمقارنة هذه العينة مع العينات التي أجرى عليها براتون وهاليس دراستهما، وصبحي عبدالحافظ في دراسته «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها طلاب جامعة الملك فهد للبترول والمعادن» [٦] وجد أن الدراسة الأولى اعتمدت على عينة لا تزيد على ١٠٪ من مجموع مجتمع الدراسة، وأن الدراسة الثانية اعتمدت على عينة لا تزيد على ٢٧٪ وهذا يقوى الثقة في تمثيل عينة هذه الدراسة للمجتمع الذي أجريت فيه، ولقد أكد كرلنجر بأن توزيع عينة المتوسطات تكون قريبة جدًّا من التوزيع الاعتدالي، إذا كان العدد أكثر من ثلاثين ولو لم يكن المجتمع اعتداليا [٧، ص١١٧].

منهج الدراسة

لمعالجة مشكلة هذه الدراسة فقد اعتمد على المنهجين التحليلي والوصفي حيث يتطلب الأمر تحديد المشكلة ووصفها، ثم جمع المعلومات وتبويبها، وتحليلها إحصائيًّا للتعرف على النتائج التي ستصل إليها.

أداة الـدراســـة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء استبانة تشتمل على قسمين: القسم الأول يتعلق بجمع المعلومات الشخصية عن الطالب، وتحتوي على العمر، والحالة الاجتماعية، والتخصص، والمعدل التراكمي، والساعات المعتمدة المسجلة في الفصل الذي أجريت فيه الدراسة (الفصل الأول ١٤٠٧/١٤٠٨هـ) والقسم الثاني يشتمل على ثلاثين عبارة طلب من الطلاب الإجابة عنها بالموافقة أو عدم الموافقة كما هو موضح في الجدول رقم ١.

جدول رقم ١. توزيع أسئلة الاستبانة ونسبة الإجابة عنها.

المحـــور الأول			المحـــور الثاني			المحـــور الثالث		
الطالب وظروفه			المدرس ودرجة تشجيعه للمناقشات في القاعات الدراسية			المادة الدراسية وظروفها ومدى تأثيرها على مشاركة الطلاب في المناقشة		
رقم العبارة	نسبة الإجابة نعم ٪	لا ٪	رقم العبارة	نسبة الإجابة نعم ٪	لا ٪	رقم العبارة	نسبة الإجابة نعم ٪	لا ٪
١٥	٥٧,٧	٤٢,٣	٢١	٨٢,٢	١٦,٨	٢٩	٧٣	٢٧
١٦	٥٦,٢	٤٣,٨	٢٧	٧٨,٦	٢١,٤	٨	٧٥,٨	٢٤,٢
٢٠	٤٨,٧	٥١,٣	١٨	٦٤,٥	٣٥,٥	٢٦	٧١,١	٢٨,٩
٢٥	٣٥,٧	٦٤,٣	٦	٤٠,١	٥٩,٩	١٢	٤١,٩	٥٨,١
١	٣٣,٢	٦٦,٨	٥	٣٩,٨	٦٠,٢	١٣	٤٢,٩	٥٧,١
١٠	٣٢,٢	٦٧,٨	٩	٣٦,٣	٦٣,٧	٢٨	٣١,٧	٦٨,٣
١٧	٢٨,١	٧١,٩	٢٢	٣٠,١	٦٩,٩	٣٠	٢٧,١	٧٢,٩
٧	٢٨,٦	٧١,٤	٤	٢٧,٨	٧٢,٢	—	—	—
١١	٢٣,٧	٧٦,٣	١٩	٢٧,٨	٧٢,٢	—	—	—
١٤	٢٤,٨	٧٥,٢	٢٤	٢٠,٦	٧٩,٤	—	—	—
٢	٢٢,٥	٧٧,٥	—	—	—	—	—	—
٣	٢١,١	٧٨,٨	—	—	—	—	—	—
٢٣	٢١,٢	٧٨,٨	—	—	—	—	—	—

وقد ركزت العبارات على ثلاثة محاور، الأول يتعلق بالطالب وظروفه النفسية والثاني يتعلق بالمدرس ومدى تشجيعه للمناقشة في القاعة الدراسية والثالث يتعلق بالمادة الدراسية وظروفها ومدى تأثيرها على المناقشة والمحاورة لدى الطلاب والمدرس، وقد رتبت العبارات حسب إجابات الطلاب لها بالموافقة، ويلاحظ أن المحور الأول يتكون من ثلاث عشرة عبارة، والثاني يتكون من عشر عبارات والثالث من سبع عبارات وضعت جميعها بطريقة عشوائية عند تقديمها للطلاب.

ثبات الاستبانة وصدقها

جرى توزيع الاستبانة على ثمانين طالبًا في دراسة استكشافية لقياس مدى ثباتها وقد أسفر التحليل النصفي بين بنود الاستبانة المفردة وبنودها المزدوجة على معامل ارتباط ٦٨, ٠ وهذا قريب من معامل الارتباط الذي حصل عليه كانبجو[٨] في دراسته التي استعمل فيها استبانة لقياس درجة الانشغال بالوظيفة إذ حصل على معامل ارتباط يتراوح بين ٦٧, ٠ و٦٨, ٠. وهذا يشير إلى مدى التماسك الداخلي لبنود الاستبانة ويقوي الثقة في الاعتماد على استخدامها للجواب على أسئلة الدراسة. وقد أسفر التحليل النصفي أيضًا بين بنود الاستبانة بعد توزيعها على العينة النهائية عن معامل ارتباط ٦٣, ٠ مما يدل على ثبات العبارات ويبرر استخدامها لأغراض هذه الدراسة.

أما بالنسبة لصدق الاستبانة فلقد أكد كرلنجر على أهمية صدق المقاييس المستخدمة في العلوم الاجتماعية وعلى ضرورة الاهتمام بالثبات والصدق. فالصدق يتعلق بالمحتوى، أو موضوعات المقياس. على اعتبار «أن الصدق في الأساس يعتبر حكمًا وقضاء،» [٨، ص ٤٧٣] وبناء على هذه التوصية تم عرض الاستبانة بعد بنائها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وقد أكدوا بأن بنودها شاملة، ولها علاقة عضوية بأسباب عدم مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشة في القاعات الدراسية، وعليه تم اعتماد الاستبانة وتوزيعها لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كما طلب من الطلاب إضافة أي سبب آخر لم يرد ذكره في الاستبانة، وقد تم تحليلها في نهاية هذه الدراسة.

تحليل المعلومات الشخصية للعينة

بعد موافقة عمادة الكلية على إجراء الدراسة تم إبلاغ أقسام الكلية الأكاديمية من قبلها بالتعاون مع الباحثين لتوزيع الاستبانة على الطلاب في القاعات الدراسية في الدقائق الأولى أو الأخيرة من وقت المحاضرة، وعلى مدار أسبوع تم توزيع الاستبانة على ٦٠٨ طلاب كما هو موضح بالجدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢ . توزيع العينة حسب العمر والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي وتسجيل الساعات المعتمدة .

البيانات	المتوسط الحسابي	الحد الأدنى	الحد الأقصى	الانحراف المعياري	عدد الطلاب الذين أجابوا	عدد الطلاب الذين لم يجيبوا
العمر	٢١,٣٥٨	١٧	٢٩	٢,٣٢٧	٥٤٤	٦٤
المستوى الدراسي	٢,١٩٢	١	٤	٢,١٤١	٥٥١	٥٧
المعدل التراكمي	٣,٠٩٦	١,١٣	٤,٨٧	٠,٦٤١	٣٦١	٢٤٧
الساعات المعتمدة في التسجيل	١٤,٨٣٢	٦	٢١	٢,٦٨١	٥٣٥	٧٣

يلاحظ أن متوسط أعمار الطلاب الذين ذكروا أعمارهم (ن = ٥٤٤) هو ٢١,٣٥ . وأن متوسط المستوى الدراسي (ن = ٥٥١) هو ٢,١ . والمعدل التراكمي (ن = ٢٦١) هو

٣,٩ إذ صرح به ٥٢٪ من أفراد العينة . ويظهر أن الطلاب يعتبرون المعدل التراكمي من المعلومات الشخصية التي لا يقبلون على التصريح بها بسهولة ، علما بأنه لم يطلب من أفراد العينة الإدلاء، بأسمائهم بل ترك اختياريًا وقد كان متوسط الساعات المعتمدة التي سجلها طلاب العينة في الفصل الدراسي الذي أجريت فيه الدراسة ١٤,٨ ساعة معتمدة . ولقد وزع أفراد العينة على التخصصات العلمية والأدبية والمستوى الدراسي كما هو مبين في الجدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣ . توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية

توزيع العينة	العدد	نسبتها المئوية في الدراسة
التخصص الأدبي	٢٧٣	٤٤,٩
التخصص العلمي	٢١١	٣٤,٧
طلاب لم يتخصصوا بعد	١٢٤	٢٠,٤
المستوى الأول	٢٠٧	٣٤,٠
المستوى الثاني	١٣٩	٢٢,٩
المستوى الثالث	٩٧	١٦,٠
المستوى الرابع	١٠٨	١٧,٨
طلاب لم يذكروا المستوى	٥٧	٩,٤
المتزوجون	٧١	١١,٧
العزاب	٥٣٧	٨٨,٣

وكانت النتيجة كما يلي :

- التخصصات الأدبية ٢٧٣ طالبًا يشكلون ٤٤,٩٪ من أفراد العينة.
- التخصصات العلمية ٢١١ طالبًا يشكلون ٣٤,٧٪ من أفراد العينة.
- طلاب لم يذكروا التخصص ١٢٤ طالبًا يشكلون ٢٠,٤٪ من مجموع أفراد العينة.

أما توزيع العينة بالنسبة للمستوى الدراسي فكان المستوى الأول ٢٠٧ طلاب أي ٣٤٪، والمستوى الثاني ١٣٩ طالبًا أي ٢٢,٩٪، والمستوى الثالث ٩٧ طالبًا أي ١٦٪ والرابع ١٠٨ طلاب أي ١٧,٨٪ من العينة، وقد بلغ عدد الطلاب الذين لم يذكروا مستواهم ٥٧ طالبًا وهذا يشكل ٩,٤٪ من مجموع العينة، ويلاحظ أن معظم الطلاب عزاب إذ لم تبلغ نسبة الطلاب المتزوجين أكثر من ١١,٧٪ من مجموع العينة.

تحليل إجابات الطلاب على أسئلة الاستبانة

للوصول إلى الإجابة على السؤالين اللذين طرحتهما مشكلة الدراسة، فقد تم تحليل نتائج الاستبانة التي أجاب عنها الطلاب باستعمال التكرارات والنسب المئوية، وقد استبعدت العبارات التي تبلغ نسبة الإجابة عنها بالموافقة أقل من ٢٥٪ من مجموع العينة، حيث بلغت العبارات المستبعدة ست عبارات.

وقد مثل هذا التحليل على ثلاثة جداول طبقًا للتقسيم المشار إليه في أداة الدراسة حيث تضمن الجدول رقم ٤ تحليل الاستجابات على المحور الخاص بالمدرس ومدى تشجيعه على المناقشة في القاعات الدراسية، والجدول رقم ٥ تحليل الإجابات الخاصة بالمادة الدراسية وظروفها ومدى تأثيرها على المناقشة، والجدول رقم ٦ تحليل الإجابات الخاصة بالطالب وظروفه النفسية.

جدول رقم ٤ . التحليل الإحصائي للمحور الأول: المدرس ومدى تشجيعه على المناقشة

رقم العبارة في الاستبانة	نسبة الإجابة عنها		نسبة الإجابة بحسب التخصص						نص العبارة
			أدبي		علمي		بدون		
	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	
٢١	٨٣,٢	١٦,٨	٣٦,٥	٨,٣	٣٠,٠	٤,٦	١٦,٦	٣,٧	شخصية المدرس هي التي تؤثر على مشاركة الطلاب أو عدمها
٢٧	٧٨,٦	٢١,٤	٢٤,٨	١٠,٠	٢٨,٤	٦,٢	١٥,٢	٣,٧	لا أشارك في المناقشات إلا مع المدرس الذي أرتاح له
١٨	٦٤,٥	٣٥,٥	٢٨,٩	١٥,٩	٢٢,٠	١٢,٦	١٥,٢	٥,٠	بعض المدرسين لا يتقبل الآراء المخالفة لرأيه ولذلك أتجنب المناقشة
٦	٤٠,١	٥٩,٩	١٦,٢	٢٨,٦	١٢,٥	٢١,٧	١٠,٨	٩,٥	لا تتاح لي الفرصة لإظهار رأيي في موضوع معين أثناء الدرس
٥	٣٩,٨	٦٠,٢	١٦,٤	٢٨,٤	١٣,٣	٢١,٣	١٠,٠	١٠,٣	لا يطرح المدرس عددا من الأسئلة تحث الطلاب على الإجابة
٩	٣٦,٣	٦٣,٧	١٤,٦	٣٠,٢	١٣,١	٢١,٥	٨,٥	١١,٨	لا يشجع المدرسون المناقشة معهم أثناء الدرس
٢٢	٣٠,١	٦٩,٩	١٤,٩	٢٥,١	٩,٥	١٤,٨	٥,٥	٢٠,٢	لا أشارك في المناقشة إذا لم توضع عليها درجات
٤	٢٧,٨	٧٢,٢	١٥,٦	٣٤,٢	٩,٧	٢٥,٠	٧,٤	١٢,٩	لا يشجعني المدرس أو ينتبه لمناقشتي أثناء الدرس
١٩	٢٧,٨	٧٢,٢	١١,١	٣٣,٧	١١,١	٢٣,٥	٥,٤	١٤,٩	تؤثر مناقشتي سلبيًا على درجاتي إذا ناقشت المدرس

جدول رقم ٥ . التحليل الإحصائي للمحور الثاني: المادة الدراسية ومدى تأثيرها على المناقشة

رقم العبارة في الاستبانة	نسبة الإجابة عنها		نسبة الإجابة بحسب التخصص						نص العبارة
			أدبي		علمي		بدون		
	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	
٨	٧٥,٨	٢٤,٢	٣١,٧	١٣,٠	٢٦,٠	٧,٧	١٧,١	٣,٠	ازدحام الفصول بالطلاب يعوق المشاركة في المناقشة
٢٩	٧٣,٠	٢٧,٠	٢٢,٨	١٢,٠	٢٦,٤	٨,٢	١٢,٦	٦,٧	لا أشارك في المناقشات إلا في الفترات التي أشعر فيها بالارتياح
٢٦	٧١,١	٢٨,٩	٣١,٠	١٣,٨	٢٥,٦	٩,٠	١٤,٢	٦,٠	لا أشارك في المناقشة إلا في المواد التي أميل إلى دراستها
١٣	٤٢,٩	٥٧,١	١٩,٠	٢٥,٨	١٤,٩	١٩,٧	٨,٨	١١,٥	لا يكفي الوقت المخصص للمحاضرة والشرح والمناقشة معا
١٢	٤١,٩	٥٨,١	١٦,٢	٢٨,٦	١٦,٧	١٧,٩	٨,٨	١١,٥	لا تساعدني طبيعة المادة في طرح موضوعات للمناقشة
٢٨	٣١,٧	٦٨,٢	١٥,٧	٢٩,١	٩,٥	٢٥,١	٦,٤	١٢,٩	لا أهتم بالمناقشة إلا في مواد تخصصي
٣٠	٢٧,١	٧٢,٩	١١,٠	٣٢,٢	١١,٠	٢٣,٥	٤,٩	١٥,٤	كثرة المقررات الدراسية التي أسجلها لا تتيح لي فرصة المناقشة

جدول رقم ٦ . التحليل الإحصائي للمحور الثالث: أثر الظروف النفسية للطالب على المشاركة في المناقشة .

رقم العبارة في الاستبانة	نسبة الإجابة عنها		نسبة الإجابة بحسب التخصص						نص العبارة
			أدبي		علمي		بدون		
	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	نعم ٪	لا ٪	
١٥	٥٧,٧	٤٢,٣	٢٥,٤	١٩,٤	٢١,٨	١٢,٨	١٠,٣	١٠,٠	لا أشارك في المناقشة لعدم تحضيري للدرس مسبقًا
١٦	٥٦,٢	٤٣,٨	٢٤,٦	٢٠,٢	١٩,٧	١٤,٩	١١,٨	٨,٥	خوفي من الوقوع في الخطأ لا يساعدني على المشاركة في المناقشة
٢٠	٤٨,٧	٥١,٢	٢١,٥	٢٣,٣	١٧,٢	١٧,٤	٩,٤	١٠,٥	المشاركة في المناقشة لا تمكني من تسجيل الأفكار الرئيسة في الدرس
٢٥	٣٥,٧	٦٤,٣	١٦,٩	٢٧,٩	١٢,١	٢٢,٥	٦,٥	١٣,٨	لا تسمح لي بعض المشكلات الشخصية بالمشاركة في المناقشات
١	٣٣,٢	٦٤,٣	١٦,٩	٢٧,٩	١٢,١	٢٢,٥	٦,٥	١٣,٨	لا أشارك عادة في الكلام أثناء الدرس
١٠	٣٢,٢	٦٧,٨	١٣,٦	٣١,٢	١١,٥	٢٢,١	٧,٠	١٣,٣	أتجنب الكلام والمناقشة في الفصل لأنني أشعر بالارتباك
٧	٢٨,٦	٧١,٤	١٢,٦	٣٢,٢	٩,٣	٢٥,٣	٦,٥	١٣,٨	أشعر بالخجل عندما يشير إليّ المدرس طالبًا الإجابة
١٧	٢٨,١	٧١,٩	١٣,٩	٣٠,٩	٨,٠	٢٦,٦	٩,٠	١٤,٣	أشعر بسخرية زملائي عندما أتكلم أو أناقش أثناء الدرس

ستتم مناقشة تحليل هذه الجداول باتباع تسلسل العبارات من أعلى نسبة إلى أقل نسبة على النحو التالي: يلاحظ أن العبارة التي حظيت بأعلى نسبة من موافقة الطلاب عليها هي العبارة رقم ٢١ (جدول رقم ٤) والتي تنص على أن شخصية المدرس هي التي تؤثر على مشاركة الطلاب في المناقشة أو عدمها، وقد وافق عليها أكثر من ٨٢,٢٪ من العينة، وهذا يؤكد حقيقة تأثير شخصية المدرس على مجريات الأمور في القاعات الدراسية، ويؤكد ما توصل إليه صبحي عبدالحافظ في دراسته للعوامل المؤثرة في المعدل التراكمي لدى الطلاب، حيث عبر عدد كبير في عينة دراسته عن اعتقادهم بأهمية تأثير شخصية المدرس في تحصيلهم الدراسي [٦، ص٩٦]. كما يتضح أن عينة هذه الدراسة أكدت أيضًا هذه الحقيقة في إجاباتها على العبارة رقم ٢٧ (جدول رقم٤) التي تقول: لا أشارك في المناقشات إلا مع المدرس الذي أشعر بالارتياح له، وهذه العبارة احتلت المرتبة الثانية حيث وافق عليها أكثر من ٧٨٪. أما العبارة الثالثة التي حظيت بأعلى نسبة من حيث الموافقة عليها فهي العبارة رقم ٨ (جدول رقم ٥)، والتي تنص على أن ازدحام الفصول بالطلاب يعوق المشاركة في المناقشة إذ وافق عليها أكثر من ٧٥٪، وهذا يعني أن زيادة أعداد الطلاب في القاعات وازدحامها لا يتيح الفرصة لكل الطلاب في المناقشة والمشاركة أثناء الدرس.

وتأتي العبارة رقم ٢٩ في المرتبة الرابعة (جدول رقم ٥) حيث قرر ٧٣٪ من الطلاب عدم المشاركة في المناقشة إلا في الفترات التي يشعرون فيها بالارتياح.

هذا وقد كشفت العبارة رقم ٢٦ (جدول رقم ٥) عن ظاهرة عدم رغبة الطلاب في المشاركة في المناقشات إلا في المقررات الدراسية التي يميلون إلى دراستها حيث عبر عن هذا الشعور أكثر من ٧١,١٪. كما جاء في المرتبة السادسة حسب إجابات الطلاب العبارة رقم ١٨ (جدول رقم ٤) والتي تنص على أن بعض المدرسين لا يتقبلون الآراء المخالفة لآرائهم مما يحمل الطلاب على تجنب المناقشة أثناء الدرس، حيث وافق عليها أكثر من ٦٤,٥٪ من مجموع العينة. أما المرتبة السابعة فكانت للعبارة رقم ١٥ (جدول رقم ٦) والتي تنص على أن عدم تحضير الطالب للدرس مسبقًا يحول دون مشاركته في المناقشات، إذ وافق عليها نحو ٥٨٪ من عينة الدراسة. يليها في المرتبة العبارة رقم ١٦ والتي تنص على أن الخوف من

الوقوع في الخطأ من العوامل التي تحول دون مشاركة الطلاب، حيث عبر عن هذا الشعور أكثر من ٥٦٪ من الطلبة. أما العامل التاسع فقد عبرت عنه العبارة رقم ٢٠ (جدول رقم ٦) التي تتعلق بالمهارات الدراسية عند الطلاب، والتي تنص على أن المشاركة في المناقشات لا تمكن الطلاب من تسجيل الملاحظات والموضوعات المهمة في الدرس، وقد وافق عليها أكثر من ٤٨٪ من الطلاب. أما العبارة رقم ١٣ (جدول رقم ٥) التي تنص على أن الوقت المخصص للمحاضرة لا يكفي لتسجيل الدرس والمناقشات فقد وافق عليها ٤٢,٩٪ من الطلاب، والعبارة رقم ١٢ (الجدول نفسه) والتي تقول إن طبيعة المادة الدراسية لا تساعد على طرح موضوعات للمناقشة فقد حظيت بموافقة ٤١,٩٪ من الطلاب مما يجعلها في المرتبة الحادية عشرة.

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن العوامل السالف ذكرها تعتبر من أهم المعوقات التي تحول دون مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشات البناءة في القاعات الدراسية كما عبر عنها معظم الطلاب الذين استطلعت آراؤهم والتي بلغت نسبة الموافقة عليها أكثر من ٤١٪. أما بقية العوامل المشار إليها بالجداول (٤ ، ٥ ، ٦) فقد رتبت أهميتها حسب موافقة الطلاب عليها على النحو التالي: عبر ٤٠٪ من الطلاب بأنه لا تتاح لهم الفرصة لإظهار آرائهم حول الموضوعات التي يدرسونها، كما يشعر أكثر من ٣٩٪ بأن المدرس لا يطرح الأسئلة التي تستوجب النقاش والحث عليه. كما عبر أكثر من ٣٦٪ بأن المدرس لا يشجع المناقشة أثناء الدرس. وشكا أكثر من ٣٥٪ من معاناتهم الشخصية لبعض المشكلات التي تعوق مشاركتهم الفعالة في القاعات الدراسية. وصرح ٣٢,٢٪ من الطلاب بأنهم اعتادوا على عدم المشاركة أو الكلام أثناء الدرس، وأن ٣٢,٢٪ يتجنبون الكلام أو المناقشة لأنهم يشعرون بالارتباك، وأن أكثر من ٣١٪ لا يهتمون بالمناقشات إلا في مواد التخصص. وأخيراً بلغت نسبة الطلاب الذين عبروا عن عدم مشاركتهم لعدم وضع درجات على المناقشة ٣٠,١٪ من العينة.

وهكذا يتضح أن هذه العبارات حظيت بموافقة أكثر من ٣٠٪ من الطلاب الذين استطلعت آراؤهم، وتأتي في الأهمية بعد العبارات الإحدى عشرة التي تقدم ذكرها.

والجـدول رقم ٧ يوضـح ترتيب العبارات التي بلغت نسبة الموافقة عليها أكثر من ٢٥٪، ومنه يتضح أن عدد العوامل التي تعيق مشاركة الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية بلغت أربعة وعشرين عاملاً.

جدول رقم ٧. يوضح تركيب العبارات التي بلغت نسبة الموافقة عليها أكثر من ٢٥٪ ومنه يتضح أن عدد العوامل التي تعيق مشاركة الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية بلغت أربعة وعشرين عاملاً.

المرتبة	رقم العبارة	المحور	نسبة الموافقة		المرتبة	رقم العبارة		نسبة الموافقة	
١	٢١	٢	٨٣,٢	٤	١٣	٥	٢	٣٩,٨	٤
٢	٢٧	٢	٧٨,٦	٤	١٤	٩	٢	٣٦,٣	٤
٣	٨	٢	٧٥,٨	٥	١٥	٢٥	١	٣٥,٧	٦
٤	٢٩	٢	٧٣	٥	١٦	١	١	٣٣,٢	٦
٥	٢٦	٣	٧١,١	٥	١٧	١٠	١	٣٢,٢	٦
٦	١٨	٢	٦٤,٥	٤	١٨	٢٨	٢	٣١,٧	٥
٧	١٥	١	٥٧,٧	٦	١٩	٢٢	٢	٣٠,١	٤
٨	١٦	١	٥٦,٣	٦	٢٠	٧	١	٢٨,٦	٦
٩	٢٠	١	٤٨,٧	٦	٢١	١٧	١	٢٨,١	٦
١٠	١٣	٣	٤٢,٩	٥	٢٢	٤	٢	٢٧,٨	٤
١١	١٢	١	٤١,٩	٥	٢٣	١٩	٢	٢٧,٨	٤
١٢	٦	١	٤٠,١	٤	٢٤	٣٠	٣	٢٧,١	٥

هذا ولما أنه طلب من الطلاب في آخر بنود الاستبانة أن يكتبوا الأسباب الأخرى التي لم يرد ذكرها ضمن عبارات الاستبانة. فقد أسهم الطلاب بكتابة ما يزيد على مائة وخمس وعشرين ملاحظة، أدى تحليلها إلى التعرف على أهم العناصر التي اشتملت عليها، حيث وجد أكثر من سبع وسبعين ملاحظة تتعلق بالمدرس أي ما يزيد على ٦٠٪ من تلك الملاحظات، ومن أكثرها شيوعًا الآتي:

- صعوبة التفاهم مع المدرس
- الطريقة التي يشرح بها المدرس أو يلقي بها المحاضرة
- صعوبة أسلوب المدرس في التدريس
- تجهم وجه المدرس عند دخوله القاعة الدراسية وعدم بشاشته للطلاب
- استحواذ المدرس على الكلام طيلة وقت الدرس

أما بقية الأسباب التي كتبها الطلاب فتتعلق في مجملها بظروف الطالب النفسية، والصحة الجسمانية، وعوامل التعب والإرهاق، وصعوبة المقررات الدراسية، وكثرة مفرداتها، وقلة معلومات الطالب، كل هذا من وجهة نظر الطلاب يعد من العوامل التي تعيق مشاركتهم في المناقشات. ومن هذا كله يتبين مدى ما تشكله وجهات النظر هذه من انعكاس يعبر عن حقيقة ما عبرت عنه الاستبانة في هذه الدراسة.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، والمتعلق بالفروق بين إجابات طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية، فإن الجداول رقم ٤، ٥، ٦، توضح النسبة المئوية بين مختلف التخصصات لا تتجاوز ٦٪ مما يجعلها غير مهمة عمليًا، وبذلك تبقى عوامل عدم مشاركة الطلاب في المناقشات في القاعات الدراسية، متحدة بين طلاب الآداب، وطلاب العلوم.

الخلاصة والتوصيات

مما سبق يتضح أن تحليل هذه الدراسة كشف عن مجموعة من العوامل المؤثرة في عدم مشاركة الطلاب في الحوار والمناقشات الأكاديمية أثناء الدرس، وتتفاوت أهمية هذه العوامل تبعًا لنسبة الموافقة عليها من قبل الطلاب. غير أن شخصية المدرس، وقدرته على دفع الطلاب للمشاركة، وتوجيهه للمناقشة، وتعامله مع الطلاب من العوامل التي حظيت بأعلى نسبة من جهة موافقة الطلاب عليها. وهذا مؤشر يحتم التوصية للمدرسين بإعادة النظر في استراتيجياتهم التدريسية، واعتبار مشاركة الطالب وتفاعله مع المدرس والمادة الدراسية من الأمور المهمة في العملية التعليمية، فلقد انتقد المربون المسلمون منذ القدم «الطريقة

التلقينية، وطريقة الحفظ بدون فهم، وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار» [٩، ص ١٢٩].

أما بالنسبة لبقية العوامل وعلى حسب أهميتها من وجهة نظر الطلاب فيمكن إجمالها في الآتي:

- ازدحام القاعات الدراسية، وزيادة عدد الطلاب في الشعب
- عدم مراعاة ميول الطالب ورغبته عند تسجيل المقررات الدراسية
- عدم التحضير المسبق للدرس من قبل الطالب
- عدم معرفة الطلاب للمهارات الدراسية مثل أخذ الملاحظات وتسجيلها، البحث عن المعلومات في مصادرها، القراءة السريعة... إلخ.
- وجود بعض المشكلات الشخصية والنفسية عند بعض الطلاب
- عدم تخصيص درجات على المناقشات والمشاركة

وهذا ما جعل هذه الدراسة تقترح التوصيات التالية:

أولاً: معالجة مشكلة ازدحام القاعات الدراسية عن طريق تحديد عدد الطلاب تبعًا لسعة القاعات (وخاصة في المباني المستأجرة التي لم تكن مهيأة أصلا لهذا الغرض) ولطبيعة المقرر الدراسي وضرورة التزام المسؤولين عن التسجيل بأعداد الطلاب المحددة، ولو أدى هذا إلى زيادة عدد الشعب في المقرر الواحد، حتى يتاح لكل طالب المشاركة في المناقشات ويتاح للمدرس التعرف على طلابه ومتابعتهم لتحقيق هذا الغرض، ففي ظل الأوضاع الراهنة يصعب على المدرس القيام بهذه المسؤولية.

ثانيًا: المعروف أن الطالب يختار تخصصه برغبته، وتبقى مشكلة المقررات الاختيارية، وهذا يتطلب تضافر الجهود بين الطالب والمرشد الأكاديمي للقيام بعملية الاختيار والتخطيط لدراسة الطالب وتنظيم جدوله الدراسي. فالملاحظ أن جهود المرشدين في هذا المجال محدودة وكثيرًا ما يشاهد أعداد كبيرة من الطلاب في كل فصل يجوبون الأقسام

للبحث عن أي مقرر دراسي لاستكمال ما تبقى من الساعات المطلوبة للتسجيل حتى لو كان هذا على حساب رغبة الطالب في المقرر أو المدرس.

ثالثًا : ضرورة أستحداث مقرر دراسي، في المهارات الأساسية للدراسة study skills يكون إجباريًا لكل الطلاب، حيث أظهرت هذه الدراسة أن انعدام هذه المهارات عند الطلاب من العوامل التي تعيق مشاركتهم وتفاعلهم في القاعات الدراسية. كما أن هذا المقرر قد يسهم في القضاء على بعض المشكلات النفسية عند بعض الطلاب من خلال التعود على المشاركة والشعور بأهميتها والتحضير لها.

رابعًا: إن هذه الدراسة تؤيد وجهة نظر الطلاب القائلين بضرورة وضع جزء من الدرجات المخصصة للأعمال الفصلية كحافز للطلاب على المشاركة والمناقشة، سيما وأن اللوائح المنظمة للعمليات التعليمية ليس بها ما ينص على منع ذلك، بل أعطت للمدرس الحق في توزيع درجات الأعمال الفصلية، حسب ما يراه محققًا لزيادة تحصيل الطالب ودفعه للتعليم.

خامسًا: يقترح الباحثان إجراء مزيد من الدراسات في هذا المضمار على طلاب الكليات والجامعات المختلفة مع ضرورة استطلاع آراء المدرسين، إذ إن هذه الدراسة اقتصرت على آراء الطلاب.

المراجع

[١] Bereider, Carl. "Towards a Solution of the Learning Paradox." *Review of Education Research*, 55, No. 2 (1985), 201-26.

[٢] Duffy, Gerald. "From Turn Taking to Sense Making: Broadening the Concept of Reading Teacher Effectiveness." *Journal of Education Research*, 76, No. 3 (1982), 134-39.

[٣] ابن خلدون. *كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*. بيروت: دار العلم للجميع، د. ت.

[٤] Pratton, Jerry, and Layde Hales. "The Effect of Active Participation on Student Learning." *Journal of Education Research,* 79, No. 4 (1986), 210-15.

[٥] جريدة عكاظ، العدد ٧٨٥٠، ١١ جمادى الأولى ١٤٠٨هـ.

[٦] قاضي، صبحي عبدالحافظ. «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون.» *رسالة الخليج العربي،* ٢٢ (١٩٨٧م)، ٦٩-١١٠.

[٧] Kerlinget, Fred. *Foundations of Behavioral Research.* London: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

[٨] Kanungo, Robindra. "Measurement of Job and Work Involvement." *Journal of Applied Psychology.* 67, No. 3 (1982), 34-49.

[٩] مرسي، محمد منير. *التربية الإسلامية، أحوالها وتطورها في البلاد العربية.* ط ٢. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

Factors Affecting Students' Participation in Classroom Discussions

Ali M. Al-Massawry and Abdul Ghani Boushwar
Assistant Professors, Department of Education, College of Education, King Saud University - Abha Branch, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study was designed to survey students' opinions concerning their lack of active participation in classroom discussions. A random sample of 608 students was used from the School of Education in Abha and their responses to a 30 item questionnaire were analysed. Only items which received over 25% of students' agreement were rank-ordered. It was found that the majority of students ranked teacher personality as the most important item that determines their participation in classroom discussions. The study discussed each item as it is rank-ordered by students' responses. Recommendations as to how to improve students' participation were discussed at the end of the study.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٩٩-٥٣١ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

أثر استخدام مختبر اللغة في تعليم أحكام التلاوة: دراسة تجريبية

عبدالرحمن صالح عبدالله* و فتحي حسن ملكاوي**

* أستاذ مشارك، ومدير مركز الدراسات الإسلامية، و** أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر مختبر اللغة في تعليم الطلبة أحكام التلاوة مقارنة بالتعلم حسب الطريقة العادية التي تتم في حجرة التدريس. وقد أجريت الدراسة على طلبة الصف الثاني الإعدادي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك وعددهم أربعون طالبًا وطالبة، وقد قسموا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. واستمرت الدراسة ثمانية أسابيع بواقع حصة واحدة أسبوعيًا، وتعلم الطلبة في هذه الفترة سورتي الصافات و ص. وفي نهاية الدراسة أعطي أفراد المجموعتين اختبار يقيس الأداء في آيات تم التدريب عليها أثناء هذه الفترة وآيات أخرى لم يتم التدريب عليها. وقومت لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أعضاء أداء الطلبة، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب على التعميم العاملي ٢×٢ Two-Way ANCOVA وتحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد Two-Way MANCOVA. وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى طريقة التدريس على مستوى ٠,٠٠١ إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عندما اختبر الجميع في آيات تم التدريب على تلاوتها. وقد ظهرت هذه الفروق على وجه الخصوص في أحكام القلقلة والإدغام والإخفاء بينما لم تظهر في حكمي المد والغنة. أما عندما اختبر أفراد الدراسة في آيات لم يتم التدريب عليها فإنه لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى للطريقة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى لاستقصاء أثر مختبر اللغة في ظل وجود عوامل أخرى مثل طول الفترة الزمنية التي يستغرقها التدريب في المختبر ودرجة إتقان المعلم لأحكام التلاوة والمناخ السائد في حجرة التدريس.

أولاً : المقــدمـــــة*

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد. فإن القرآن الكريم هو رسالة الله إلى الناس كافة. وهو كلام الله الخالد الذي تنزل به جبريل عليه السلام على محمد صلى الله عليه وسلم المتعبد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس [١، ص٢١]. هذا وقد أمر الله سبحانه وتعالى في محكم التنزيل بترتيل القرآن لقوله تعالى: ﴿أَوْزِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ (سورة المزمل، الآية ٤).

وقد فسر الإمام محمد بن جرير الطبري (ت ٣١٠هـ/٩٢٣م) الترتيل على أنه البيان أو التلاوة على تؤدة [٢، مج٩، ص ص ١٢٦-١٢٧]. أما شمس الدين أبو الخير محمد بن الجزري (ت ٨٢٣هـ/١٤٢٩م) فقد ذكر أن الإمام علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه عرَّف الترتيل بأنه تجويد الحروف ومعرفة الوقت [٣، ص٦٠]. وعرَّف مكي بن أبي طالب القيسي (٤٣٧هـ/ ١٠٤٥م) التلاوة بأنها إعطاء كل حرف حقَّه من مخرجه من غير تكلف [٤، ص١٢].

وترتيل القرآن يزيد من الحسنات، لذا حُقَّ على كل امرىء مسلم قرأ القرآن أن يرتله(*) [٥، مج١، ص٥٣٢][1]. ومع أن الترتيل له قواعده المحددة التي تعتمد على معرفة مخارج الحروف وصفات كل منها وصلته بما قبله وما بعده، إلَّا أنه لا يكتسب بمجرد معرفة هذه القواعد. فالإتقان في الأداء يعتمد على معرفة الأحكام والممارسة ومحاكاة من يجيدون التلاوة [١، ص١٨٨]. لهذا جاء التأكيد على ضرورة تعلم تلاوة القرآن الكريم من أفواه الشيوخ العارفين بالطريقة الصحيحة للأداء [٤، ص١٢].

---

* دعم مشروع هذا البحث من مخصصات دعم البحث العلمي في جامعة اليرموك بخطاب عمادة البحث العلمي والدراسات العليا رقم ب د/ ١٢٠/ ١٢/ ١٣٤٠ تاريخ ١٨/٤/١٩٨٨م.

١ - يذكر ابن الجزري أن العلماء اختلفوا في وجوب حسن الأداء في التلاوة، وذهب بعضهم إلى أن ذلك واجب في أداء الفرائض بينما ذهب آخرون إلى أن ذلك واجب على كل مسلم قرأ شيئاً من القرآن كيفما كان إلا لمن له عذر. ويرجح ابن الجزري الرأي الثاني قائلاً إنه هو الأصح بل الصواب. ويعذر ابن الجزري من لا يطاوعه لسانه أو لا يجد من يهديه إلى الصواب [٦، مج١، ص ص٢١٠-٢١٢].

وتقرير أهمية وجود المعلم المتقن لأحكام التلاوة لا يلغي دور المتعلم في عملية التعلم. فالله سبحانه وتعالى خلق للإنسان عقلاً وزوده بالحواس التي تمكنه من عملية الإدراك، وتآزر الحواس في أداء وظيفتها الإدراكية يظهر بجلاء في الآيات الكريمة التي يقترن فيها السمع بالأبصار. فقد قرن القرآن بين هاتين الحاستين في سبعة مواضع على الأقل منها قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾(سورة النحل، آية ٧٨). فالتوجيه الذي تتضمنه هذه الآية الكريمة هو أن يُعْمِلَ الإنسان المسلم عقله وحواسّه عند معالجة مختلف القضايا التي تواجهه. ومن هنا يمكن القول بأن الوسائل السمعية البصرية البسيطة والتقنيات الحديثة تسهم إسهامًا إيجابيًا في عملية التعلم. والمربي المسلم مدعو لتقصي مدى الاستفادة التي يحصل عليها من استخدام تقنيات التعليم الحديثة. ومما يشجعه في السير في هذا الاتجاه ــ علاوة على ما ذكر ــ أن الله سبحانه وتعالى سخر للإنسان كل ما في هذا الكون من مخلوقات وأشياء لقوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ (سورة لقمان، آية ٢٠). وعليه فإن الحكمة تقتضي أن يتعرف المرء على كيفية الاستفادة من هذه الأشياء التي سخرها الله لنا، ولا شك في أن مختبر اللغة داخل في هذا التسخير.

ثانياً : مختبر اللغة

١ ـ نشأته وتعريفه

مختبر اللغة هي التسمية التي أقرّتها المجامع اللغوية في العالم العربي لما يطلق عليه في اللغة الإنجليزية language laboratory . وقد بدأ مختبر اللغة في الظهور في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الأربعينيات [٧، ص ص٣٠-٣١]. ومما شجع على ظهوره في أثناء الحرب العالمية الثانية الشعور بالحاجة إلى معرفة اللغات التي تتكلمها الشعوب الأخرى [٨، ص ص٢١٤-٢١٥]. كما أن إطلاق الاتحاد السوفيتي قمرًا صناعيًا عام ١٩٥٧م سارع في انتشار مختبر اللغة في الولايات المتحدة. ففي عام ١٩٦١م وجد مختبر اللغة في ٧٠٠ كلية وجامعة علاوة على وجوده في ٢٥٠٠ مدرسة ثانوية [٩، ص١٧٧]. أمّا في أوروبا فقد كان انتشار مختبر اللغة بطيئا بعض الشيء لأسباب منها أن الأنظمة التعليمية في بلدان هذه القارة تتردد قبل الموافقة على إدخال الطرائق والوسائل التعليمية الجديدة [١٠، ص٢٨٦]. ففي بريطانيا ــ على سبيل المثال ــ لم يكن بها عام ١٩٦٢م سوى عشرين مختبراً من بينها مختبر

واحد في إحدى المدارس الثانوية. وبعدما يقرب من عشر سنوات من هذا التاريخ دخل مختبر اللغة كل مدرسة ثانوية في بريطانيا تعلّم إحدى اللغات الحديثة [٩، ص١٧٧].

أما في العالم العربي فقد جاء ظهور مختبر اللغة متأخرًا بعض الشيء، إذ لم تبدأ المؤسسات التعليمية في استخدامه إلا بعد عام ١٩٧٠م. وهناك من يعتقد أن مختبر اللغة دخل المؤسسات التعليمية في العالم العربي قبل أن يتم التخطيط التربوي الواعي لاستخدامه، إذ أنَّ بعض المؤسسات لم تقدم على إدخال المختبر إلاّ من أجل التفاخر وعرضه على الزوار. ومع كل هذا فقد نجحت مؤسسات تعليمية أخرى في إكساب الطلاب المهارات المطلوبة في تعلم اللغة الأجنبية [٨، ص٢١٨].

٢ ـ تركيبـه

مختبر اللغة عبارة عن غرفة يجلس فيها الطلاب، ولكلٍ مقصورة صغيرة ذات جدران مانعَةٍ للضوضاء. وتضم كل مقصورة جهازًا للتسجيل. ويستطيع كل طالب التدرب على المهارات اللغوية بطريقة فردية من خلال الاستماع إلى المادة المسجلة بواسطة سماعتين توضعان على الأذنين دون أن يزعج الآخرين أو يزعجه الآخرون، وهذا ما يمكن الطلاب جميعًا من البدء بالتعلم في وقت واحد [١١، ص١٢٦]. ومن المهم أن نشير هنا إلى أن الشريط الذي يستخدم في مختبر اللغة ذو مسارين: مسار يسجل عليه المادة التعليمية وآخر يخصص لأداء الطالب. لذا فإن الطالب يستطيع إعادة التسجيل في حالة عدم رضاه عن أدائه الأول دون أن يؤثر ذلك على المادة التعليمية المسجلة على المسار الأول. والواقع أن هذا التقدم التقني في ميدان التسجيلات الصوتية هو الذي أعطى مختبر اللغة الخصائص التي يمتاز بها على المسجل العادي وعمل على انتشاره بسرعة كبيرة. وأمام مقصورات الطلبة مِنصَّة للمدرس تمكنه من الإرسال والاستقبال. وتتباين تجهيزات المنصَّة من مختبر لآخر.

٣ ـ مزايـاه

يمكن تلخيص فوائد مختبر اللغة ومزاياه في النقاط التالية:

١ ـ يساعد على التغلب على بعض المظاهر النفسية التي قد تعيق التعلم مثل الخجل

والحساسية. فبعض الطلبة قد يمنعهم الخجل من المشاركة في عملية التعلم ومختبر اللغة يوفر لأمثال هؤلاء أجواء ملائمة لأن تصويب المعلم للأخطاء يتم بصورة فردية.

٢ ـ يوفر للطالب فرصة الاستماع إلى قراءة نموذجية، وتزداد قيمة هذا الاستماع في كل الحالات التي لا يجيد فيها المعلم الأداء السليم. يضاف إلى ذلك أن مختبر اللغة لا يمل ولا يفقد صبره ولا يصاب بخيبة أمل بخلاف المعلم الآدمي الذي يتعرض لهذه الانفعالات.

٣ ـ مختبر اللغة يوفر الوقت. ففي الحصة العادية يبدأ المعلم في التسميع بينما يظل الطالب ينتظر دوره. صحيح أنَّه يستفيد من الإصغاء إلى زملائه، لكنه لا يبدأ التسميع إلاَّ بعد حين. أما في المختبر فإنه لا مجال لمثل هذا الانتظار لأنَّ الطالب هو الذي يتحكم في البدء بالتعلم. فمختبر اللغة يمكن الطلاب جميعاً من البدء في التعلم في آن واحد مع إتاحة الفرصة لكل منهم للتعلم بصورة فردية [١٢، ص٣٢١].

٤ ـ مختبر اللغة يقلل من مُشَتِّتَاتِ التعلم. فالطالب في مختبر اللغة يضع السماعتين على أذنيه مما يحجب عنه الأصوات الخارجية. ثم إن مقصوراته ذات جوانب عازلة للصوت وهذه ميزة لا نجدها في حجرة التدريس حيث تفسد العوامل المشتتة والضوضاء من مصادر عديدة [٧، ص٣٣].

٥ ـ ينمي مختبر اللغة في الطالب القدرة على النقد خاصة عندما يشجعه المعلم على مقارنة أدائه بالتسجيلات التي يستمع إليها.

٦ ـ ينمي مختبر اللغة مهارة الاستماع بصورة أفضل مما يحدث في حجرة التدريس. ففي المختبر يستطيع الطالب عادة الاستماع إلى المادة العلمية المسجلة أكثر من مرة، كما أنه يستطيع إعادة الاستماع إلى هذا المقطع أو ذاك حَسْبَمَا تقتضيه الحاجة [١٣، ص ١٤].

٧ ـ يستطيع المعلم في مختبر اللغة أن يعطي وقتًا أطول للطلاب الذين هم بحاجة إلى العون والمساعدة، فمختبر اللغة يوفر الأجواء الملائمة لمعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤ ـ نقاط الضعف في مختبر اللغة

مع كل هذه المزايا التي قيلت في حقّ مختبر اللغة إلاَّ أن التعلم الذي يتم داخله لا يخلو من العيوب. ومن أبرز هذه العيوب:

١ ـ تثبيت الأخطاء: قد يكون مختبر اللغة عاملاً مهما في تثبيت الأخطاء. فالطالب الذي يستمع إلى عبارة سليمة لا يقوم بالضرورة بنطقها بشكل صحيح. ومما يساعد على ظهور هذه المشكلة أن المعلم لا يستطيع الاستماع إلى كل طالب في آنٍ واحد. فتصويب الخطأ في مختبر اللغة لا يتم دائمًا بصورة فورية. ولا يمكن التغلب على المشكلة إلاَّ إذا استمع المعلم فيها بعد إلى قراءة كل طالب. وهذا يتطلب جهدًا كبيرًا قد يعجز المعلم عن أدائه [١٤، ص ص١٢٢-١٢٣].

٢ ـ قصور التفاعل بين الطالب والمعلم: في التعلم الصفي يستطيع المعلم أن يلاحظ قسمات وجه الطالب فيعرف إن كان ذلك الطالب مدركًا أو غير مدرك لما يواجهه في الموقف التعليمي. صحيح أن المعلم في المختبر قادر على مراقبة عملية التعلم، لكن لابدّ من الإقرار بأن هذه المراقبة أقل مستوى من مراقبة المعلم في حجرة التدريس [١٣، ص٧]. ولاشك في أن الطريقة التي تنظم جلوس الطلاب في المختبر وكيفية التخاطب مع المعلم هي المسؤولة عن قصور هذا التفاعل.

٣ ـ عزلة الطالب عن زملائه: يسهم التعلم في المختبر في عزل الطالب عن زملائه، فالتفاعل الصفي غير موجود في مختبر اللغة.

٤ ـ الافتقار إلى المرونة: لا يستطيع الطالب أن يستمع في المختبر إلا إلى ماهو مسجل على الشريط الذي يستمع إليه. أما في حجرة التدريس فالمعلم يغير في طريقة أدائه بناء على ما يقتضيه الموقف [٨، ص٢٢٠].

٥ ـ وصف مختبر اللغة الذي استخدم في الدراسة الحالية

مختبر اللغة الذي استخدم في هذه الدراسة من نوع سوني Sony ويتكون من وحدتين رئيستين هما المنصة الرئيسة التي يستخدمها المعلم والمقصورات التي يستخدمها الطلاب. وتضم المِنَصَّة الرئيسة الأجزاء التالية:

١ ـ مسجل رئيس وبه مفاتيح للتشغيل والتسجيل. والمادة التي تسجل من خلال هذا الجهاز لا تمسح بالمسجلات العادية أو تلك الموجودة في مقصورات الطلاب. ويمكن استخدام هذا الجهاز لبث مادة تعليمية لا تكون مسجلة لدى الطلاب أو عندما يرغب المعلم في التحكم في عملية التعلم.

٢ ـ حاكٍ (ميكروفون) يمكن المعلم من مخاطبة الطلاب بصورة فردية أو جماعية وسماعتان تمكنان المعلم من الاستماع إلى الطلاب.

٣ ـ وحدة التحكم عن بعد: وتضم هذه الوحدة مفاتيح لتشغيل المسجلات الموجودة في مقصورات الطلاب وإرجاعها إلى الوراء وإعدادها للتسجيل وإيقافها. وعندما تبدأ المسجلات الموجودة في مقصورات الطلاب في العمل عند الضغط على مفتاح التشغيل في وحدة التحكم عن بعد فإن الطالب لا يستطيع إيقاف مسجله أو إرجاعه إلى الوراء.

٤ ـ مفاتيح المراقبة والاتصال: وعدد هذه المفاتيح أربعون أي بعدد الطلاب الذين يمكن استيعابهم في هذا المختبر. ويستطيع المعلم من خلال كل مفتاح مخاطبة طالب واحد والاستماع إليه أثناء عملية التعلم. فالمعلم يستطيع من خلال هذه المفاتيح مخاطبة الطلاب كل على حدة.

٥ ـ مصابيح كهربائية صغيرة جدًّا عددها أربعون مصباحًا يقع كل منها بجوار أحد مفاتيح المراقبة والاتصال. ويضيء كل منها عند تشغيل المسجل الموجود في مقصورة الطالب. أما عندما تعطي ضوءًا متقطعًا فإنها تدل على رغبة الطالب في التحدث إلى المعلم.

٦ ـ مفتاح النداء الذي يمكن المعلم من مخاطبة الطلاب جميعًا من خلال الحاكي. واستخدام هذا المفتاح ضروري كلما رغب المعلم في إعطاء تعليمات معينة للطلاب بصورة جماعية.

٧ ـ مفتاح يمكن الطلاب من الاستماع إلى المادة المسجلة على المسجل الرئيس أو على أي من المسجلات الموجودة في مقصوراتهم دون استخدام السماعتين. فهذا المفتاح يحول البث من المسجل إلى بث خارجي يسمعه كل من في المختبر دون الاستعانة بالسماعات.

٨ ـ ثمانية مفاتيح اتصال يصل كل منها المعلم بخمسة طلاب في آن واحد.

٩ ـ مجموعة من المفاتيح التي تتحكم بالصوت في الحاكي والسماعتين والبث الخارجي. أما مقصورات الطلاب فعددها أربعون. وكل مقصورة عبارة عن منصة لها ثلاثة جدران زجاجية، ويغطي كل من الجدارين الجانبين بمادة عازلة للصوت. وأما الجدار الأمامي فلا شيء عليه، وهذا يُسَهِّل على المعلم مشاهدة كل طالب وهو جالس في مقصورته. وتضم كل مقصورة ما يلي:

ا ـ مسجل ومفاتيح لتشغيله وإرجاعه وإيقافه.

ب ـ مفتاح للنداء يشعر المعلم من خلال إعطاء ضوء متقطع بأن الطالب في المقصورة يرغب في مخاطبته.

جـ ـ سماعتان وحاك تستخدم عند التسجيل أو الاستماع إلى المادة المسجلة أو مخاطبة المعلم.

من خلال هذا الوصف يتضح أن هذا المختبر له مزايا عديدة، فهو يوفر للمعلم التحدث إلى كل طالب على حدة أو مخاطبة خمسة طلاب معا أو مخاطبة الطلاب جميعًا في آنٍ واحد. كما أنَّ وحدة التحكم عن بعد تعين المعلم على التحكم في عملية التعلم إذ ما رغب في ذلك، إذ يستطيع التحكم في بدء التعلم وإنهائه، كما يفيد استخدامه في الحالات التي يجد فيها الطلاب صعوبة في التعامل مع الأجهزة الموجودة في مقصوراتهم.

ثالثًا : الدراسـات السـابقة

يشـير مسـح الـدراسـات المتعلقة باستخدام مختبر اللغة خلال السنوات العشرين المـاضية في قوائم رسـائـل الدكتوراه في بريطانيا وملخصات رسائل الدكتوراه في أمريكا والكشافات المعاصرة للدوريات التربوية CIJE بالإضافة إلى ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه في العديد من الجامعات إلى عدم وجود دراسات تتعلق باستخدام مختبر اللغة في تدريس أحكـام التـلاوة. فالـدراسـات السـابقة المتوافرة محصورة في مجال اللغة. وهناك خلافـات حادة بين بعض المتخصصـين في تدريس اللغات وعلم النفس التربوي حول جدوى مختبر اللغة في تدريسها، فبعض هؤلاء يعتقدون أن مختبر اللغة مضيعة للوقت والمال والجهد ويقولون بأن النتائج التي تجنيها التربية من مختبر اللغة لا تتناسب مع التضحيات التي تبذل في سبيلها. وعلى النقيض من هؤلاء يرى فريق آخر أن مختبر اللغة ذو مفعول سحري وأنــه يعـين المعلم على حل جميع المشكـلات التي يواجهـها عنـد تدريس اللغـة [١١ ، ص١٢٥]. من هنا يصبح التعرف على نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الميدان أمرا على جانب كبير من الأهمية. ومن أبرز الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال:

١ ـ دراسة كيتنج Keating : وقد نشرت نتائج هذه الدراسة عام ١٩٦٣م، وأجرى الدراسة معهد البحث الإداري في كلية المعلمين بجامعة كولمبيا بمدينة نيويورك. وشملت عينة الدراسة حوالي خمسة آلاف طالب في إحدى وعشرين مدرسة. وكانت تهدف إلى مقارنة التعلم في المختبر بالتعلم الصفي في المهارات التالية: القراءة والإصغاء والنطق. وتمّ تقويم تحصيل الـطلاب في كل من هذه المهـارات الثلاث في أربعة مستويات. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة الضابطة في كل من هذه المهارات وفي جميع المستويات باستثناء المستوى الأول من مهارة النطق الذي تفوقت فيه المجموعة التجريبية [١٠ ، ص٢٩٥]. وترى ريفرز Rivers أن تفوق المجموعة الضابطة في مهارة القراءة أمر متوقع لأن المختبر لا يصلح لتدريسها. أما التفوق في مهارتي الإصغاء والنطق فربما كان سببه أن الاختبار الذي استخدم لتقويم الطلاب كان قد أعدّ قبل ظهور المختبر، ومعنى ذلك أنه كان يتمشى في محتواه مع ما كان يعطى في الصفوف الاعتيادية. كما أن المعلمين الذين درسًوا المواد المقررة في المختبر كانوا غير مدربين [١٢ ، ص ص٣٥٢-٣٥٤].

٢ ـ دراسة مجلس التربية في مدينة نيويورك: نشرت هذه الدراسة عام ١٩٦٣م بعد نشر دراسة كيتنج، وكانت تهدف إلى معرفة مدى التحسن الناتج عن استخدام مختبر اللغة في مهارتين هما النطق والإصغاء. وقد دُرِّبَ المعلمون قبل البدء في التجربة على استخدام مختبر اللغة وعلى المواد المستخدمة في التجربة. وقد جاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية أي تلك التي تعلمت المهارتين في مختبر اللغة [١٢، ص٣٥٥].

٣ ـ مشروع بنسلفانيا للغة الأجنبية(٨) Pennsylvania Foreign Language Project وقد كان هدف هذا المشروع إثبات أن النتائج السلبية التي جاءت بها دراسة كيتنج كانت تعود في أساسها إلى خطأ في التصميم. وقد اشترك في الدراسة أكثر من مائة مدرس من مدرسي اللغتين الألمانية والفرنسية موزعين على ستين مدرسة. وبدأت الدراسة عام ١٩٦٥/١٩٦٦م واستمرت حتى نهاية العام ١٩٦٨/١٩٦٩م. وقد جاءت النتائج مخيبة لآمال الباحثين الذين قاموا بها، إذ أنَّها لم تثبت تفوق مختبر اللغة على الأساليب الأخرى [١٠، ص ص٢٩٥-٢٩٦].

٤ ـ دراسة يورك York: وهذه من الدراسات المهمة التي أجريت في بريطانيا. وقد أثبتت عدم جدوى مختبر اللغة في تدريس اللغة الألمانية مقارنة باستخدام المسجل في تدريس المواد التعليمية ذاتها. وقد نشرت نتائج هذه الدراسة عام ١٩٧٥م [٩، ص١٨٠].

٥ ـ حلّل ماشت Maicht عام ١٩٧٩م نتائج الدراسات التجريبية السابقة المتعلقة بمختبر اللغة وتوصل إلى أن الدراسات التي كانت تقيس عاملاً محددًا خير من تلك التي كانت تهتم بتقصي أثر المختبر بشكل عام. ووجد بيل Beile في العام ذاته أن المواد التي كانت تستخدم في المختبر تفتقر إلى التحديد. ولذا فهو يدعو إلى الاهتمام بالمواد التعليمية واختيار الملائم منها للمختبر [١٠، ص ص ٢٩٦-٢٩٧].

يلاحظ مما تقدم أن الدراسات السابقة لم تأت بنتائج حاسمة لصالح استخدام مختبر اللغة في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية. ومع هذا فإن أيًا من الذين توصلوا إلى النتائج

لم يطالب باستبعاد هذه الوسيلة التعليمية. وبدلاً من ذلك فقد اقترح بعضهم اتخاذ إجراءات معينة قبل دراسة أثر مختبر اللغة في اكتساب المهارات اللغوية.

رابعًا: مبررات الدراسة وأهميتها

لقد أصبح استخدام مختبر اللغة مألوفًا في تدريس اللغات الأجنبية حتى في مدارس التعليم العام. ففي العالم العربي أعدت اللجنة التحضيرية لحلقة تعليم اللغات في التعليم العام والفني، وهي الحلقة التي عقدت في دمشق عام ١٩٧٣م استبانة بهدف التعرف على وضع تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي. وكان مختبر اللغة أحد الجوانب التي اهتمت بها الاستبانة. وقد أجابت عدة دول عربية أنها تستخدم المختبر في مدارسها، وهذه هي: الأردن والبحرين والعراق ومصر. وذكرت ثلاث دول عربية أخرى هي عمان والكويت وليبيا أنها تستخدم مختبر اللغة بشكل محدود [١٥، ص ص١٠٥-١٢٥]. فالمدارس تستخدم مختبر اللغة منذ أكثر من خمسة عشر عامًا في تعليم الطلاب المهارات اللغوية عند تدريس اللغات الأجنبية. ومع أن إعطاء كل حرف حقه عند تلاوة القرآن هي مهارة لغوية إلّا أن المختبر لم يستغل بعد في حصص التلاوة بصورة كافية. وقد نتج عن هذا الأمر عدم وجود دراسات تتقصى أهمية المختبر في تدريس التلاوة. فأهمية هذه الدراسة تنبع من كونها أول دراسة تجريبية في مجالها.

ومما يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة اهتمامها بإكساب الطلاب مهارة التلاوة. فالمسلم حريص على تعلم القرآن تعلمًا صحيحًا كي يعلمه لغيره، وهو بهذا يستجيب لحديث المصطفى عليه السلام الذي يقول فيه: «خَيْرُكُم أو أَفْضَلُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ القُرآنَ وَعلَّمَه» [١٦، مج ٤، ص٢٤٦]. من هنا يتضح أن المسلم مطالب بتقصي سائر السبل التي تعين على إتقان تعلم القرآن وتعليمه. هذا ويؤمل أن تكون هذه الدراسة حافزًا للمعلمين الذين تتوافر في مدارسهم أو معاهدهم مختبرات اللغة للبحث عن مدى إمكانية الاستفادة منها في تدريس أحكام التلاوة. كما يؤمل أن تشجع الباحثين التربويين على إجراء دراسات تجريبية أخرى في هذا المجال.

خامسًا : أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر مختبر اللغة في تعلم أحكام تلاوة القرآن الكريم. وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى طريقة التدريس؟

٢ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى جنس الطلبة؟

٣ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة؟

٤ ـ هل يوجد ارتباط بين أداء الطلبة في آيات محددة تَمَّ التدرب على تلاوتها في مختبر اللغة وأدائهم في آيات أخرى لم يتدربوا عليها أثناء فترة الدراسة؟

٥ ـ ما هي الأحكام التي تظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس؟

٦ ـ هل يوجد ارتباط بين تحسن الأداء في المختبر وبين قدرة الطلبة على التقويم الذاتي؟

سادسًا : حدود الدراسة

عند تقويم أداء الطلاب والطالبات الذين شملتهم الدراسة أُخذ بعين الاعتبار أحكام التلاوة التي درسوها في الفصل الدراسي الأول وهذه تتضمن الأحكام التالية:

١ ـ المدّ اللازم الحرفي والكلمي والمدّ الواجب المتصل. وأما المدّ الجائز المنفصل والمدّ العارض للسكون وأنواع المدود فقد بقيت خارج نطاق هذه الدراسة.

٢ ـ القلقلة.

٣ ـ الغنّة التي تظهر في النون والميم المشددتين أو المدغمتين إدغام مثلين صغير.

٤ ـ الإدغام: وهذا يتضمن إدغام النون الساكنة أو التنوين مع حروف الإدغام باستثناء حرف النون لأن هذا النوع من الإدغام أدرج ضمن الفئة السابقة.

٥ ـ الإخفاء.

وهناك أحكام أخرى للتلاوة سبق للطلاب أنْ درسوها في صفوف سابقة منها الإقلاب وأحكام الراء. ومع أهمية هذه الأحكام إلاّ أن الدراسة الحالية اقتصرت على تقصي أداء الطلاب والطالبات المثبتة أعلاه.

وهناك محددات أخرى للدراسة منها أنها أجريت في مدرسة ذات طابع خاص فهي مدرسة مختلطة أي تضم طلابًا وطالبات في جميع المراحل التعليمية. وهناك اختلاط في الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية فقط كما قد يحدث الاختلاط في بعض الفصول الأخرى عندما تقتضي ظروف المدرسة ذلك كما حدث هذا العام لطلبة الصف التوجيهي في اللغة العربية. وكون المدرسة ذات طابع خاص قد يحدّ من تعميم نتائج الدراسة على طلبة المدارس الأخرى.

ثم إن الدراسة لم تأخذ بعين الاعتبار أخطاء الطلبة الناجمة عن استبدال حرف بحرف أو من عدم ضبط الحركات أو الإخلال بالمد الطبيعي. ويجري تحليل هذه الجوانب في دراسة مستقلة.

سابعًا : تعريف المصطلحات

أهم المصطلحات الواردة في الدراسة الحالية:

١ ـ أحكام التلاوة: الأحكام التي ذكرت في حدود الدراسة.

٢ ـ التقويم الذاتي: قدرة الطالب على حصر الأخطاء التي وقع فيها بعد الاستماع إلى تلاوته للآيات العشر الأولى من سورة الصافات.

٣ ـ الاختبار القبلي: الاختبار الذي أعطي قبل البدء في الدراسة وتم بموجبه تقسيم الطلاب والطالبات إلى مجموعتين متكافئتين. وقد تلا كل طالب وطالبة عددًا محددًا من الآيات من سورة الصافات تضمنت حوالي عشرين حكمًا من أحكام التلاوة.

٤ ـ الاختبار البعدي الأول: الاختبار الذي أعطي في نهاية فترة الدراسة. واختبر كل طالب في الآيات نفسها التي اختبر فيها في الاختبار القبلي.

٥ ـ الاختبار البعدي الثاني: الاختبار الذي أعطي بعد الاختبار البعدي الأول مباشرة وتضمن تلاوة كل طالب وطالبة الآيات الثلاثين الأولى من سورة النبأ. وهي سورة لم يتم التدريب على تلاوتها أثناء فترة التجربة.

ثامنًا: طريقة الدراسة وخطوات تنفيذها

١ ـ عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بالمدرسة النموذجية للجامعة وعددهم عشرون طالبًا وعشرون طالبة، وقد كان توزيعهم في مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة على النحو التالي:

	طلاب	طالبات	المجموع
تجريبية	١٠	١٠	٢٠
ضابطة	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

٢ ـ المادة التعليمية: تدرب أفراد المجموعة التجريبية على تلاوة سورة الصافات وسورة ص، وكان التسجيل بصوت الشيخ عبدالباري محمد. وكان الشريط يحمل في الأصل ترديد مجموعة من الأطفال لكل آية أو مقطع يفرغ الشيخ من تلاوتها، ثم حذف صوتهم لإتاحة المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية لتسجيل أدائهم مكانه. ومن هنا كان الوقت المخصص لتسجيل تلاوة أفراد المجموعة التجريبية ملائمًا لأن الأطفال الذين مسحت أصواتهم كانوا يؤدون قواعد الترتيل جميعها بما في ذلك المدّ الجائز المنفصل، ومعنى هذا أن كل طالب وطالبة كان لديه الوقت الكافي لتسجيل تلاوته بتأنٍّ. فلم يكن هناك إذن مجال للارتباك الذي ينجم عن تداخل صوت الطالب على الجزء التالي من المادة المسجلة. وهذه قضية لابد من أخذها بعين الاعتبار في مثل هذه الظروف [١٧، ص١٤١].

٣ ـ خطوات الدراسة: قسمت سورة الصافات إلى اثنتي عشرة وحدة تضم كل منها عددًا من أحكام التلاوة. وقد كان عدد الأحكام هو الأساس الذي استند إليه عند إجراء

التقسيم. ولم يكن بالإمكان الحصول على عدد متساوٍ من الأحكام في جميع الوحدات لأن هذا لا يتم إلا إذا وزعت الآية الواحدة ـ في بعض الأحيان ـ على وحدتين وهو أمر غير مرغوب فيه، لأنه يحسن الوقف على رأس الآية. هذا وقد ضمّت أقل وحدة تسعة عشر حكمًا بينما ضمّت أكبر وحدة ثلاثة وعشرين حكمًا.

بعد ذلك أعطي جميع أفراد الدراسة اختبارًا بهدف توزيع الطلبة إلى مجموعتين متكافئتين. وقد أعطي كل طالب وطالبة وحدة من الوحدات التي سبق ذكرها وتمّ توزيع الوحدات على أفراد الدراسة بصورة عشوائية. وتمّ تسجيل تلاوة كل طالب وطالبة على شريط فيديو. وقوّمت لجنة مكونة من ثلاثة أعضاء أداء الطلبة ثم وزع هؤلاء على ضوء النتائج إلى مجموعتين متكافئتين. وبعد أن تمّ هذا التوزيع المتكافىء شرعت المجموعة التجريبية طلابًا وطالبات في التدرب على أحكام التلاوة بواقع حصة واحدة في الأسبوع بينما كان أفراد المجموعة الضابطة طلابًا وطالبات يدرسون التلاوة في المدرسة في الظروف العادية التي سبق أن ألفوها. هذا ويمكن تلخيص أهم الإجراءات التي اتبعت في النقاط التالية:

١ ـ كان الطلاب يتدربون في المختبر في حصة منفصلة عن الطالبات وخصص للتدريب حصة واحدة في الأسبوع مدتها خمس وأربعون دقيقة.

٢ ـ أثناء فترة التدريب كان يحضر كل طالب نسخة من المصحف الشريف كي لا يعتمد على مجرد السماع أي أن كلا منهم كان يستفيد من الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.

٣ ـ كان يتعلم أفراد المجموعة التجريبية تعلمًا ذاتيًا. فكل منهم يستمع إلى تلاوة الشيخ عبدالباري محمد ويسجل تلاوته بالسرعة التي يراها مناسبة، أما القيد الذي وضع على أفراد هذه المجموعة فهو ألا يتجاوز أيٌّ منهم الآيات المقرر تعلمها. فالطالب الذي ينهي الآيات المقررة قبل زملائه يمكنه أن يعيد الاستماع إلى تلاوته المسجلة ويقارنها بالتلاوة النموذجية. أما الطالب الذي يتعلم ببطء ولا ينهي العدد المحدّد من الآيات فيبدأ في الأسبوع المقبل من حيث انتهى في الأسبوع السابق. وقد استمرت الدراسة ثمانية أسابيع وزعّ محتوى التعلم خلالها على النحو التالي:

الأسبوع	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	التدرب على استخدام المختبر	نشاط حر في التربية الإسلامية
٢	الآيات ١-٦٠ من سورة الصافات	الآيات ١ - ٦٠ من سورة الصافات
٣	الآيات ٦١-١٢١ من سورة الصافات	الآيات ٦١-١٢١ من سورة الصافات
٤	الآيات ١٢٢-١٨٢ من سورة الصافات	الآيات ١٢١-١٨٢ من سورة الصافات
٥	اختبار القدرة على التقويم الذاتي ثمّ مراجعة فردية	مراجعة سورة الصافات
٦	الآيات ١-٤٥ من سورة ص	الآيات ١-٤٥ من سورة ص
٧	الآيات ٤٦-٨٨ من سورة ص	الآيات ٤٦-٨٨ من سورة ص
٨	الاختبار البعدي الأول ثم البعدي الثاني	الاختبار البعدي الأول ثم الثاني

٤ - كانت المجموعة الضابطة تستمع في بداية كل حصة إلى تلاوة الشيخ عبدالباري محمد وهي التلاوة التي كان يستمع إليها أفراد المجموعة التجريبية. وقد حذف من الشريط فترات التوقف التي يحتاج إليها أفراد المجموعة التجريبية. وبعد ذلك كان يتمّ تعلم هؤلاء وفق الطريقة المألوفة وهي طريقة التسميع. وقد أدخل المسجل في بداية الحصة عند المجموعة الضابطة كي لا تكون تلاوة الشيخ عبدالباري محمد أحد العوامل المهددة لصدق النتائج.

٥ - كان التدخل في سير التعلم في المختبر محصورًا في تنبيه الطلبة إلى الأخطاء دون شرح لأحكام التلاوة. ولم تتعدد مراقبة أي طالب ثلاث دقائق في الحصة الواحدة. كما كان يجاب عن كل سؤال يوجهه أي من الطلبة، وكانت الإجابة تتم بصورة فردية فلا يستمع إليهما إلا صاحب أو صاحبة السؤال.

٦ - كان يعطى كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية شريط تسجيل في بداية كل حصة دون عليه اسمه، ثم يقوم بالاستماع إلى الآيات المقررة ويسجل تلاوته لها في الفراغات المخصصة على الشريط. وبعد نهاية الحصة يعيد الشريط بحيث يُحْتَفَظُ به في المختبر. وعليه

فإنه لم يتح لأي من أفراد المجموعة التجريبية الاستماع إلى أدائه في التلاوة خارج المختبر تحت أي ظرف من الظروف.

٤ ـ أدوات القياس في الدراسة : استخدمت في الدراسة الاختبارات التالية :

ا ـ الاختبار القبلي : سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط فيديو، وقد تضمنت التلاوة آيات محددة من سورة الصافات . وقد أعطي هذا الاختبار في بداية الدراسة .

ب ـ اختبار البعدي الأول : سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط تسجيل عادي ، وكانت مادة الاختبار هنا هي ذاتها المادة التي اختبر بها عند البدء بالدراسة . فالآيات التي تلاها كل طالب وطالبة في الاختبار البعدي الأول هي الآيات نفسها التي تلاها في الاختبار القبلي وهي من سورة الصافات .

جـ ـ الاختبار البعدي الثاني : سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط عادي ، وتكونت مادة هذا الاختبار من الآيات الثلاثين الأولى من سورة النبأ وقد كان الهدف من هذا الاختبار معرفة مدى انتقال أثر التدريب على أحكام التلاوة في سورة الصافات وسورة ص إلى سورة جديدة لم يتم التدريب على تلاوتها في فترة الدراسة . وتمّ اختيار سورة النبأ التي سبق تعلمها في المرحلة الابتدائية كي لا تكون صعوبة الألفاظ سببًا في التأثير على تدني الأداء في أحكام التلاوة . هذا وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين كل من الاختبارات الثلاثة ؛ وقد وجد أن معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الأول ٥٩٧ , ٠ ومعامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الثاني ٤٩٠ , ٠ أما معامل الارتباط بين الاختبار البعدي الأول والاختبار البعدي الثاني فقد كانت ٤٦٦ , ٠ . ومن الملاحظ أن معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات مرتفعة نسبيًا وهي كلها ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠٢ , ٠ أو أقل مما يعني أنها تقيس أداء الطلبة في التلاوة، وهذا يعطي قدرًا من الثقة

بفاعلية هذه الاختبارات كأدوات للقياس. ومما يجدر ذكره أن لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أفراد قامت بتقويم أداء التلاوة في كل من هذه الاختبارات.

د ـ اختبار القدرة على التقويم الذاتي: طلب من جميع أفراد المجموعة التجريبية في الأسبوع الخامس تسجيل تلاوته للآيات العشر الأولى من سورة (الصافات). بعد ذلك طلب من كل منهم أن يستمع إلى تلاوته لهذه الآيات وأن يحصر الأخطاء التي وقع فيها. وبعد ذلك قامت اللجنة التي عهد إليها تقويم الأداء في الاختبارات الثلاثة بتقويم أداء الطلبة في المجموعة التجريبية في الآيات العشر الأولى من سورة الصافات ثم أعطت اللجنة كلا منهم درجة تدل على التقويم الذاتي. هذا وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة الطالب في اختبار القدرة على التقويم الذاتي وبين درجته في كل من الاختبارين البعدي الأول والثاني فكانت على التوالي (٠,٦٠١١)، (٠,٥٦٦٤) وهذه النتيجة تظهر أن معامل الارتباط في الحالتين له دلالة إحصائية على مستوى أقل من ٠,٠١ ومعنى ذلك أن القدرة على التلاوة مرتبطة بالقدرة على التقويم الذاتي ارتباطًا قويًا.

٥ ـ طرق تحليل البيانات: استخدم الباحثان في الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالأداء الكلي على اختبار التلاوة الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل التباين المصاحب Two-Way ANCOVA حيث اعتبر الأداء في الاختبار القبلي متغيراً مصاحبًا covariate . ثم استخدم لتحليل النتائج المتعلقة بالأحكام الخمسة التي شملتها الدراسة والتي تمثل مكونات الاختبار الكلي في التلاوة الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد Two-Way MANCONA وحدد مستوى الدلالة الأقصى للفروق بمقدار ∝ = ٠,٠٥ هذا وتم تحليل البيانات إحصائيًا بواسطة الحاسوب computer .

تاسعًا: نتائج الدراسة

تهدف الدراسة إلى استقصاء أثر مختبر اللغة في تعلم الطلبة أحكام التلاوة مقارنة بالتعليم حسب الطريقة العادية التي تتم في حجرة التدريس. كما أنها تهتم بتقصي أثر اختلاف جنس الطلاب على الأداء ومعرفة مدى الأرتباط بين تحسن الأداء في التلاوة والقدرة

على التقويم الذاتي. هذا وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

ا ـ كان متوسط أداء مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار البعدي الأول على النحو المبين في الجدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . متوسط أداء مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي الأول

	التجريبية	الضابطة	المجموعتان معا
الطــلاب	٦٠,٧	٤٢,٤	٥١,٦
الطالبـات	٦٦,٢	٥٦,٣	٦١,٣
الطلاب والطالبات	٦٣,٥	٤٩,٣	٥٦,٤

يظهر من هذا الجدول تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة كما يظهر تفوق الطالبات على الطلاب في كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبـار البعدي الأول أجرى تحليل التباين الثنائي المصاحب على التصميم العاملي (٢×٢) Two-Way ANCOVA مع الأخـذ بعين الاعتبار أداء أفراد الدراسة في الاختبار القَبْلي الذي اعتمدت نتائجه عند توزيع الطلاب والطالبات على المجموعتين. والجدول رقم ٢ يبيِن نتائج هذا التحليل.

يتضح من هذه البيانات أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٠١ نتيجة لطريقة التدريس وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة. والبيانات لا تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة أو إلى تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة.

إن تفوق المجموعة التجريبية يعني أن التعلم الذي تمّ في مختبر اللغة أكثر فاعلية من التعلم الذي تمّ في حجرة التدريس. وهذا التفوق قد يعود إلى أسباب عدة منها الوقت

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للأداء في الاختبار البعدي الأول

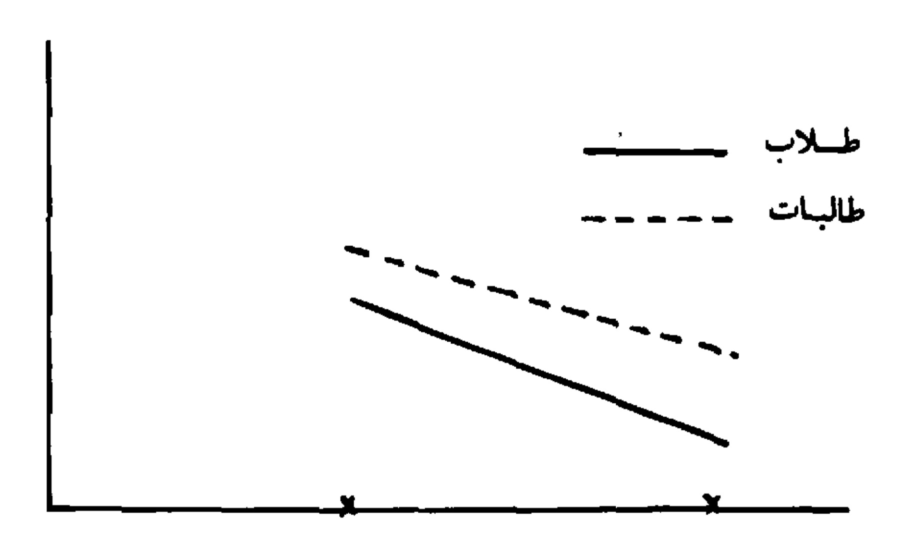
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	٢٢١٧,٣	١	٢٢١٧,٣	١٢,٧	٠,٠٠١
الجنس	١٧١,٩	١	١٧١,٩	١,٩	٠,٣٢٩
التفاعل بين الطريقة والجنس	١٨١,٥	١	١٨١,٥	١,٠	٠,٣١٦
الخطأ	٦١٣٠,٢	٣٥*	١٧٥,١		
المجموع	١٠٢٥٩,١**	٣٩			

* هناك درجة حرية قيمها (١) خاصة بالمتغير المصاحب.
** قيمة المجموع ناتجة عن جمع مجموع المربعات لمصادر التباين الأربعة إضافة إلى مجموع المربعات الخاصة بالمتغير المصاحب وهي قيمة لا تظهر في هذا الجدول.

المستمر في التعلم، فعوامل التشتت في مختبر اللغة أقل من تلك التي توجد في حجرة التدريس العادية، ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية كانوا يركزون على تعلم الآيات المقررة ولا ينشغلون في نشاطات أخرى. ثم إن حظ أفراد المجموعة الضابطة في الاستماع إلى تلاوة سليمة خالية من الأخطاء أقل من حظ أفراد المجموعة التجريبية. فاستماع أفراد المجموعة الضابطة إلى تلاوة بعضهم بعضا قد يسهم في تثبيت الأخطاء خاصة في الحالات التي لا يقوم فيها المعلم أو المعلمة بتصويب تلك الأخطاء. وحيث إن المعلمين يتباينون فيما بينهم في هذا المجال فمن المحتمل أن يكون دور المعلمة في المجموعة الضابطة عاملاً مهما في ظهور هذه الفروق الواضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولم تظهر البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى جنس الطلبة على الرغم من وجود فرق ملموس بين متوسط أداء الطالبات (٦١,٣) ومتوسط أداء الطلاب (٥١,٦). ومن الجدير بالملاحظة أن الفرق بين هذين المتوسطين أقل من الفرق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في الاختبار القبلي مما يعني أن التجربة أدت إلى تقليص ذلك

الفرق. أما عدم ظهور فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى تفاعل الطريقة وجنس الطلبة فيتضح من الشكل رقم ١ .



شكل رقم ١ . الرسم البياني لأداء المجموعات الأربع في الاختبار البعدي الأول.

يتضح من هذا الشكل أن تفوق أداء الطالبات في التلاوة على أداء الطلاب كما قيس في الاختبار البعدي الأول كان في الاتجاه نفسه في المجموعتين التجريبية والضابطة. وهذا يدل على أن طريقة التدريس لم تؤثر على الطلبة تأثيرًا يختلف باختلاف الجنس خاصة وأن الفرق بين مستوى الأداء عند الطلاب والطالبات كان موجودًا بمقدار ملموس قبل التجربة.

هذا ولمعـرفـة مدى التباين في الأداء في الأحكام الخمسة التي شملتها الدراسة تم حسـاب متوسط الأداء في كل حكم من هذه الأحكام. وقد رصدت هذه المتوسطات في الجدول رقم ٣ .

يلاحظ من هذه البيانات أن متوسط أداء أفراد المجموعة الجريبيـة يفضل أداء أفـراد المجموعة الضابطة في جميع الأحكام باستثناء حكم الغنّة. ولكي تسهل مقارنة أداء الطلاب والطالبات فقد تم إعداد الجدول رقم ٤ الذي يبين متوسطات الأداء عند كل من هاتين المجموعتين.

جدول رقم ٣. متوسط أداء مجموعات الدراسة حسب الطريقة والجنس في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول.

المجموعة	الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
	الطلاب	٧٦,٧	٦١,١	٦٦,٢	٤٧,٨	٥١,٨
التجريبية	الطالبات	٦٩,٩	٥٣,٤	٨٠,٩	٨٠,١	٤٦,٨
	الطلاب والطالبات	٧٣,٣	٥٧,٢	٧٣,٦	٦٣,٩	٤٩,٣
	الطلاب	٤٣,٣	٤٠,٢	٧٢,٤	٣٠,٨	٢٥,٦
الضابطة	الطالبات	٨٨,٣	٣٣,٢	٧٩,٠	٤٥,٠	٤٦,٠
	الطلاب والطالبات	٦٥,٨	٣٦,٧	٧٥,٧	٣٧,٨	٣٠,٨

جدول رقم ٤. متوسط أداء الطلاب والطالبات في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول

الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
طلاب	٦٠	٥٠,٦	٦٩,٣	٣٩,٢	٣٦,٧
طالبات	٧٩,٢	٤٣,٣	٧٩,٩	٦٢,٥	٤١,٤

يتضح من هذا الجدول تفوق الطالبات على الطلاب في جميع الأحكام باستثناء القلقلة ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق أجرى تحليل التباين الثاني المصاحب المتعدد Two-Way MANCOVA حيث أخذ الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب. وقد رصدت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم ٥.

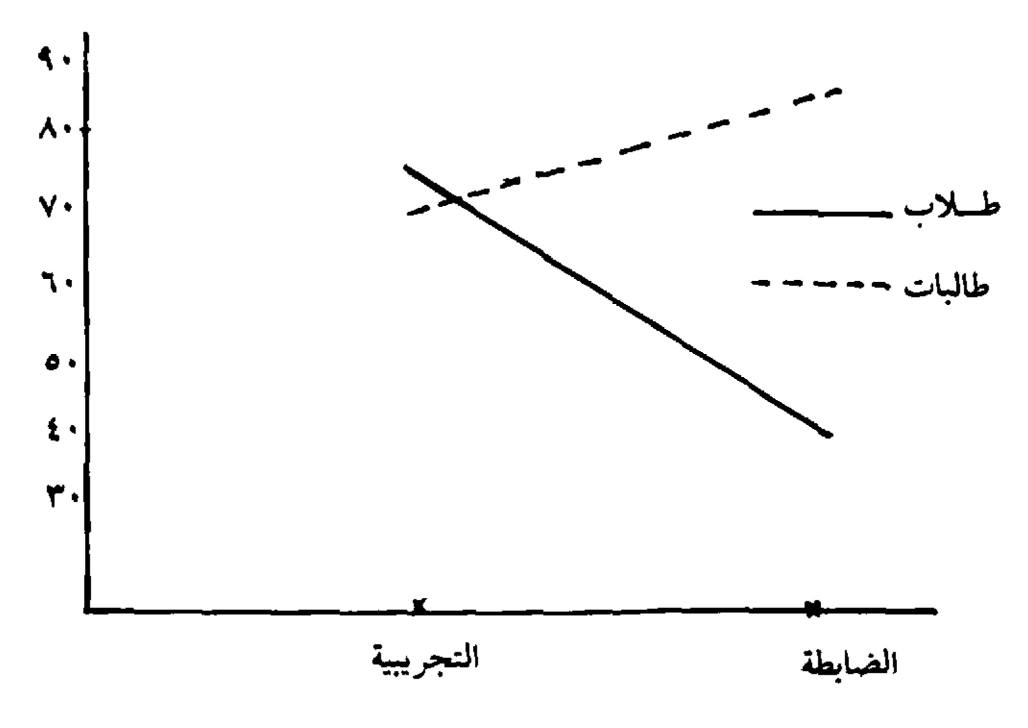
جدول رقم ٥. الدلالة الإحصائية للفروق الناتجة عن أثر الجنس والطريقة وتفاعلهما معا نتيجة لتحليل التباين المصاحب المتعدد في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول.

مصدر التباين	المـدّ	القلقلة	الغنّـة	الإدغـام	الإخفـاء
الطريقـة	٠,٣٤	٠,٠٣	٠,٩٦	٠,٠١	٠,٠٧
الجنـس	٠,٥٨	٠,١٢	٠,٢٣	٠,١٥	٠,٥٨
تفاعل الطريقة والجنس	٠,٠٥	٠,٩٩	٠,٤٩	٠,١٢	٠,٤٢

يلاحظ من هذه البيانـات وجـود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للطريقة في حكم القلقلة وحكم الإدغام وهو لصالح الطريقة التجريبية. كما يوجد فرق لصالح هذه الطريقة على مستوى ٠,٠٧ في حكم الإخفاء بينما لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية في أي من حكم المدّ وحكم الغنة. ويمكن تعليل ذلك بسهولة تعلم حكم المدّ وحكم الغنّة مقارنة بالأحكام الأخرى. إذ يمكن تمييز موضع كل من هذين الحكمين في رسم الكلمات القرآنية بملاحظة علامة المدّ في حكم المدّ والشدة في حكم الغنّة. ومما يعزز هذا التفسير أن مقدار الكسب في التعلم كان في حكم الغنّة ٥٧,٧ وفي حكم المدّ ٢٦,٤. ومقدار الكسب في كل من هذين الحكمين أعلى منه في أحكام التلاوة الأخرى التي ظهرت فيها فروق ذات دلالة إحصائية

ويلاحظ أنه بالرغم من وجود فروق ظاهرة بين الطلاب والطالبات في بعض الأحكام إلا أن التحليل لم يكشف عن وجود دلالة إحصائية في أي منها عندما أخذ بعين الاعتبار الفروق التي كانت قائمة بين الطلاب والطالبات في تلك الأحكام في الاختبار القبلي.

أما الفرق الذي يعزى إلى الأثر الناجم عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة فلم يظهر إلا في حكم المدّ على مستوى دلالة ٠,٠٥ إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية ٧٦,٧ على طلاب المجموعـة الضابطة ٤٣,٤ بينما تفوقت طالبات المجموعة الضابطة ٨٨,٣ على طالبات المجموعة التجريبية ٦٩,٩. وهذا يظهر بوضوح في الشكل رقم ٢.



شكل رقم ٢ . الرسم البياني للفروق الناتجة عن تفاعل الطريقة والجنس في حكم المدّ في الاختبار البعدي الأول.

إن مما يساعد على فهم ظاهرة التفاعل بين الطريقة وجنس الطلبة في حكم المدّ ملاحظة أن متوسط أداء الطالبات في المجموعة الضابطة كان في حكم المدّ عاليا بشكل ملموس ٦٥,٥ فلا غرابة أن يزداد هذا المتوسط بعد التعلم ليصبح عند هذه المجموعة ٨٨,٣. أما طالبات المجموعة التجريبية فقد تحسن متوسط مستوى الأداء تحسنًا ملموسًا إذ ارتفع من ٤١,٧ ليصبح ٦٩,٧، لكنه يظلّ أقل من تحسن متوسط مستوى الأداء عند الطلاب في المجموعة ذاتها إذ ارتفع من ١١,٧ ليصبح ٧٦,٧. وربما تعود هذه الظاهرة إلى طبيعة حكم المد الذي يسهل ملاحظته بمجرد النظر إلى رسم الكلمات في القرآن الكريم، الأمر الذي يجعل الجهد المطلوب من المعلم أقل من الجهد المطلوب في الأحكام الأخرى. وقد لوحظ خلال هذا العام الدراسي أن الطلاب أقل انضباطًا من الطالبات خاصة في الصفوف التي تتولى التدريس فيها معلمات. وهذه الحقيقة تنطبق على الصف الثاني الإعدادي الذين هم أفراد الدراسة الحالية. لعل هذا ساعد الطالبات على التفوق في هذه المجموعة، فالفرق بين متوسط أداء الطالبات والطلاب في المجموعة الضابطة أعلى من

الفرق بين متوسط الأداء في المجموعة التجريبية حيث تعمل ظروف المختبر على تقليل هذه الفروق.

٢ ـ كان متوسط أداء مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار البعدي الثاني على النحو المبين في الجدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. متوسط أداء مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي الثاني

	التجريبية	الضابطة	المجموعتان معا
الطلاب	٥٤,٩	٤٩,٩	٥٢,٤
الطالبات	٦٩,٥	٦٩,٥	٦٩,٥
الطلاب والطالبات	٦٢,٢	٥٩,٧	٦١

يظهر من هذا الجدول أن الفرق في متوسط الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فرق ضئيل مقداره ٢,٥ ؛ أما الفرق في متوسط الأداء بين الطالبات والطلاب فهو ١٧,١ أي أنه أكبر مما كان عليه بين الجنسين في الاختبار البعدي الأول.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الفرق استخدم تحليل التباين المصاحب حيث أخذ بعين الاعتبار الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب. والجدول رقم ٧ يبين نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٧ نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للأداء في الاختبار البعدي الثاني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	١١١,١	١	١١١,١	٠,٥	٠,٤٩
الجنس	١١٦٩,٩	١	١١٦٩,٩	٥,١	٠,٠٣
تفاعل الطريقة والجنس	٦٦,٥	١	٦٦,٥	٠,٣	٠,٥٩
الخطأ	٨١٦٠	٣٥	٢٣٣,١		

يظهر من هذا الجدول أن التحليل الإحصائي للفرق بين طريقتي التدريس لا يدل على وجود فرق بينهما إذ لا دلالة إحصائية للفرق الذي يعزى إلى طريقة التدريس. إن تقارب متوسط الأداء بين المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الثاني يمكن أن يفسر في ضوء طبيعة الاختبار البعدي الثاني. إذ بينما طلب من أفراد الدراسة في الاختبار البعدي الأول تلاوة آيات سبق التدريب عليها في فترة الدراسة فقد طلب منهم في الاختبار البعدي الثاني تلاوة آيات لم يتم التدريب عليها في هذه الفترة. ومعنى هذا أن الاختبار البعدي الأول كان يقيس الأداء في مهارات سبق أن تعلمها الطلبة. أما الاختبار البعدي الثاني فكان يقيس أمرا آخر عدا المهارة ألا وهو تطبيق أحكام التلاوة في موقف جديد. فالتحليل الإحصائي يظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين عند قياس الأداء في آيات لم يتم التدريب عليها. وعلى هذا الأساس فإنه من المتوقع أن يكون دور المعلم في تدريب الطلبة على تمييز الأحكام في مواضعها عاملاً مهمًا في تعليم الطلبة هذه الأحكام وإتقان تطبيقها.

كما يظهر في الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس وهو فرق لصالح الطالبات ويلاحظ أن الفرق بين متوسط الأداء عند الطالبات في المجموعة التجريبية ٦٥,٥ ومتوسط الأداء عند الطلاب في المجموعة ذاتها ٥٤,٩ ، أكبر من الفرق بين متوسط أدائها في الاختبار البعدي الأول، وهذا الأمر ينطبق كذلك على المجموعة الضابطة حيث إن متوسط الأداء عند الطالبات ٦٩,٥ وعند الطلاب ٤٩,٩ . ويبدو أن التجربة كما قيس أثرها في الاختبار البعدي الأول قد عملت على تقليص الفرق بين متوسط الأداء عند الطلاب والطالبات إذ أصبح ٩,٧ بعد أن كان في الاختبار القبلي ١٥,٧ لكن هذا الفرق ازداد في الاختبار البعدي الثاني ليصبح ١٧,١ مما يدل على أن طبيعة الاختبار هي العامل المهم في تحديد هذا الفرق.

وعند النظر في الفرق بين الجنسين في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على انفراد يظهر أن السبب في زيادة الفرق بين الجنسين يعود إلى المجموعة الضابطة. فبينما كان الفرق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية ١٤,٦ كان في المجموعة

الضابطة ٦ , ١٩ وهو فرق لصالح الطالبات في الحالتين. وعليه فإنه يمكن الاستنتاج بأن الطالبات في هذه الدراسة أكثر قدرة من الطلاب على تطبيق أحكام التلاوة المكتسبة في مواقف جديدة.

ومن الأمور الأخرى التي أظهرها تحليل التباين المصاحب عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى تفاعل جنس الطلبة مع طريقة التدريس. ويمكن تفسير هذه الحقيقة بالطريقة ذاتها التي فسر بها عدم وجود فرق يعزى لتفاعل جنس الطلبة مع طريقة التدريس في الاختبار البعدي الأول.

هذا ولمعرفة مدى التباين في الأداء في الأحكام الخمسة التي تضمنتها الدراسة فقد تمّ حساب متوسط الأداء في الاختبار البعدي الثاني لأفراد الدراسة في كل حكم من تلك الأحكام. وقد رصدت تلك المتوسطات في الجدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. متوسط أداء مجموعات الدراسة حسب الجنس والطريقة في أحكام التلاوة في الاختبار البعدي الثاني.

الطريقة		المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
التجريبية	الطلاب	٦٥	٧٠	٥٠	٦٢	٢٧,٥
	الطالبات	٨٥	٦٥	٦٢	٧٨	٥٧,٥
	الطلاب والطالبات	٧٥	٦٧,٥	٥٦	٧٠	٤٢,٥
الضابطة	الطلاب	٤٠	٧٢	٦٦	٣٦	٣٥
	الطالبات	٩٠	٧٠	٧٠	٦٠	٥٧,٥
	الطلاب والطالبات	٦٥	٧١	٦٨	٤٨	٤٦,٣

يظهر من هذا الجدول تفوق أفراد المجموعة التجريبية في كل من حكمي المدّ والإدغام، وتفوق المجموعة الضابطة في الأحكام الثلاثة الأخرى. هذا وقد تفوقت الطالبات في المجموعة التجريبية على الطلاب في المجموعة نفسها في جميع الأحكام ماعدا حكم القلقلة، وهذه الحقيقة تنطبق كذلك على المجموعة الضابطة. ولكي تسهل مقارنة متوسط أداء الطلاب والطالبات فقد تمّ إعداد الجدول رقم ٩.

جدول رقم ٩. متوسط أداء الطلاب والطالبات في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الثاني

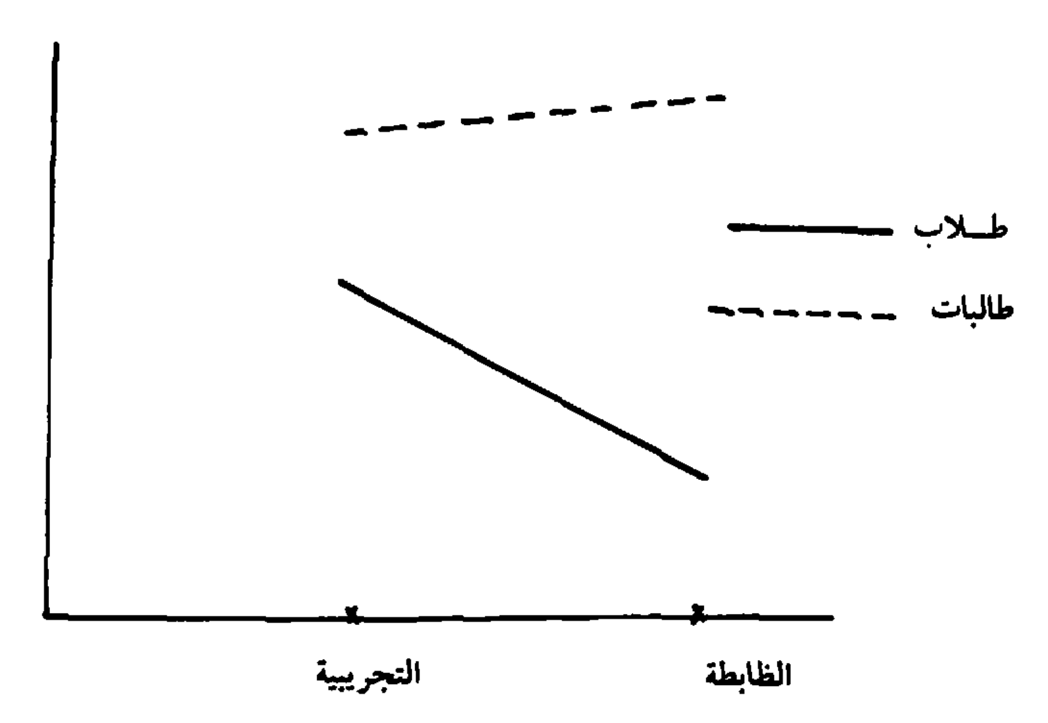
الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
طلاب	٥٢,٥	٧١	٥٨	٤٩	٣١,٥
طالبات	٨٧,٥	٦٧,٥	٦٦	٦٩	٥٧,٥

إن هذا الجدول يظهر تفوق الطالبات على الطلاب في جميع الأحكام ماعدا حكم القلقلة. ولاختيار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق التي ظهرت في الجدول رقم ٨ أجرى تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد حيث أخذ الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب. وقد رصدت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. الدلالة الإحصائية للفروق الناتجة عن أثر الجنس والطريقة وتفاعلهما معا نتيجة لتحليل التباين المصاحب المتعدد في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الثاني.

مصدر التباين	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
الطريقة	٠,٢٧	٠,٤٩	٠,٠٢	٠,١٣	٠,٦٩
الجنس	٠,٠٠	٠,٥٣	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٠٢
تفاعل الطريقة والجنس	٠,٠٥	٠,٦٤	٠,٣٨	٠,٨٨	٠,٩١

يلاحظ من هذه البيانـات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للطريقة في حكم الغنّة، وهذا الفرق لصالح المجموعة الضابطة. وليس بمستغرب أن لا نجد فروقًا أخرى ذات دلالة في الأحكام الأخرى لأن هذا لم يظهر عند استقصاء أثر الطريقة على الأداء الكلي في الاختبار البعدي الثاني. لكن البيانات تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في كُلٍ من حكم المدّ وحكم الإخفاء وهي فروق كبيرة أدت على ما يبدو إلى ظهور فرق إجمالي بين الطلاب والطالبات في هذا الاختبار. كما تظهر البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لتفاعل الطريقة مع الجنس في حكم المدّ فقط. ولايضاح هذا الفرق جرى تمثيل النتائج في حكم المدّ بيانيًا في الشكل رقم ٣.



شكل رقم ٣. الرسم البياني للفروق الناتجة عن تفاعل الطريقة والجنس في حكم المدّ في الاختبار البعدي الثاني.

يظهر هذا الشكل أن متوسط أداء الطلاب في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط أداء الطلاب في المجموعة الضابطة بخلاف الطالبات حيث كان أداؤهن في المجموعة الضابطة أعلى مما هو عليه في المجموعة التجريبية. ومما يلفت النظر أن ظاهرة التفاعل هذه ظهرت كذلك في نتائج الاختبار البعدي الأول (أنظر شكل رقم ٢) على مستوى الدلالة نفسه ∝

= ٠٥ , ٠ وقد سبق تفسير نشوء ظاهرة التفاعل هذه عند مناقشة ظاهرة التفاعل بين الطريقة والجنس في الاختبار البعدي الأول.

عاشـــرًا : خلاصـــة النتائج والتوصيـــات

١ ـ الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو قياس أثر مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة. وقد أظهرت النتائج أن لمختبر اللغة أثرًا في تعلم الآيات التي تم التدريب عليها مقارنة بالتعلم الذي تم في ظروف الصف المدرسي العادي. وقد ظهرت الفروق في أحكام الإخفاء والإدغام والقلقلة. ومن هنا فإن الباحثين يوصيان باستخدام مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة بوجه عام وفي تعلم أحكام الإخفاء والإدغام والقلقلة بوجه خاص.

٢ ـ يبدو أن تعلم أحكام التلاوة في مختبر اللغة لا يتفوق على تعلم أحكام التلاوة الذي يتم في ظروف الصف المدرسي العادي عندما يراد قياس انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة. وهذا الأمر يدعو إلى القول بأن المختبر ليس بديلاً عن المعلم إذ إن إتقان التلاوة يقتضي أن ينبه المعلم إلى تمييز مواضع الأحكام وكيفية النطق بها. فالتقنيات التربوية تعين المعلم على أداء رسالته ولا يمكن أن يكون بديلاً عنه. وحيث إن المعلمين يتفاوتون فيما بينهم من حيث القدرة على تعليم الأحكام فإن الباحثين يوصيان بإجراء دراسة تتقصى أثر مختبر اللغة في تعلم طلبة يقوم بتعليمهم معلمون يتباينون من حيث القدرة على إتقان التلاوة وتعليمها.

٣ ـ أظهرت الدراسة أن أثر مختبر اللغة في تحصيل الطلبة في أحكام التلاوة لا يتوقف على عامل الجنس مما يعني أن مختبر اللغة يترك أثرًا إيجابيًا على تعلم كل من الطلاب والطالبات ويعين في ذلك على تعلم جميع أحكام التلاوة ماعدا حكم المدّ. لقد أظهرت نتائج التحليل وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تعلم حكم المدّ يعزى إلى الأثر المشترك للطريقة والجنس. وقد لوحظ أن ذلك مرتبط بأداء الطالبات في المجموعة الضابطة. وقد عُزِيَ ذلك إلى دور المعلمة في تعليم المجموعة الضابطة وعدم انضباط الطلاب مما يدعو إلى ضعف تعلمهم لهذا الحكم بالرغم من سهولته. لذا فإنه من المتوقع أن يلعب مختبر اللغة دورًا أكبر في تحسين

تعلم التلاوة في الصفوف التي يتزعزع فيها الضبط والنظام . ولعل من المناسب إجراء دراسة تستقصي أثر مختبر اللغة في تعلم الطلبة الذين يقوم بتعليمهم معلمون يتباينون فيما بينهم من حيث القدرة على ضبط الفصل وإدارته .

٤ ـ أجريت الدراسة الحالية على طلبة الصف الثاني الإعدادي . وحيث إن اكتساب مهارات النطق يعتمد على مجموعة من العوامل من بينها العمر الزمني [١٨ ، ص٧٨] فإنه من غير الجائز تعميم نتائج الدراسية الحالية على جميع المراحل الدراسية لأن نتائجها ليست قطعية . ومن هنا فإنه يكون من المفيد أن تُجْرَى دراسة لاستقصاء أثر مختبر اللغة على تعلم أحكام التلاوة عند طلبة يتباينون في أعمارهم الزمنية .

٥ ـ يتيحُ مختبر اللغة فرصة أمام الطلبة لتعلم القدرة على التقويم الذاتي أكثر مما يتيحه التدريس في الصف العادي . ولما كان التعلم عند المجموعة التجريبية مرتبطًا بالقدرة على التقويم الذاتي ارتباطًا إيجابيًا ملموسًا فإننا نوصي بضرورة توجيه اهتمام الطلبة الذين يتعلمون في المختبر إلى أهمية الاستفادة من هذه الفرصة .

٦ ـ كانت فترة الدراسة ثمانية أسابيع . وعليه فإن هذه الفترة الزمنية هي أحد العوامل المؤثرة في النتائج التي تمّ التوصل إليها . وحيث إن طول الفترة التي تستغرقها الدراسة قد تكون أحد الأبعاد المهمة في تحديد دور مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة فإنا نوصي بإجراء دراسة تستقصي أثر فترة التدريب على تعلم أحكام التلاوة في مختبر اللغة .

المراجـــع

[١] القطان، مناع. مباحث في علوم *القرآن*. د. م.: منشورات العصر الحديث، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.
[٢] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.

[٣] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *التمهيد في علم التجريد*. تحقيق غانم قدري. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.
[٤] القيسي، مكي بن أبي طالب. *الرعاية لتجويد وتحقيق التلاوة*. تحقيق أحمد فرحان. دمشق: دار الكتب العربية، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.
[٥] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبدالله. *البرهان في علوم القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
[٦] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د. ت.
[٧] القاسمي، علي. *مختبر اللغة*. الكويت: دار القلم، ١٩٧٠م.
[٨] العربي، صلاح عبدالمجيد. *تعلم اللغات الحية وتعليمها*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م.
[٩] Hawkins, E.D. *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Univ. Press, 1981.
[١٠] Els, T. et al. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Trans. by R.R. Van Oirsouw. London: Edward Arnold, 1984.
[١١] القاسمي، علي. *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى*. الرياض: جامعة الرياض، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.
[١٢] Rivers, W.M. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1971.
[١٣] Dakin, J. *The Language Laboratory and Language Learning*. Essex: Longman, 1973.
[١٤] منصور، عبدالمجيد. *سيكولوجية وسائل التعليم ووسائل تدريس اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م.
[١٥] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية*. دمشق: د. ن.، ١٩٧٣م.
[١٦] الترمذي، أبو عيسى. *سنن الترمذي*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
[١٧] Stack, E.M. *The Language Laboratory and Language Learning*. Oxford: Univ. Press, 1982.
[١٨] Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen. *Language Two*. Oxford: Univ. Press, 1982.

Effect of Language Laboratory on Teaching Recitation of Quran: An Experimental Study

***Abdul-Rahman S. Abdullah and **Fathi A. Malkawi**
**Associate Professor, Department of Education, and Director of the Islamic Studies Center,*
***Assistant Professor, Department of Education, College of Education, Yarmouk University,*
Irbid, Jordan

Abstract. The purpose of this study was to investigate the effect of the language laboratory on learning the recitation of the Holy Quran as compared with that acquired in the normal classroom. The study was carried out in two sections of the second preparatory class at the Model School of Yarmouk University. Each sections was divided into two groups, experimental and control. Two *suras* of the Holy Quran were taught to both groups during one period a week for eight weeks. A jury of three members analyzed the recitation of the students. Two -Way ANCOVA was applied to test the significance of differences between the experimental and control groups on the recitation of selected verses of the Quran from a *sura* which was taugtht (T1) and other verses from a *sura* which was not taught (T2). The results showed that the language laboratory has a significant effect on learning recitation when the recitation was examined for (T1). These differences were found specifically in *qalqala, idghām* and *ikhfā*. When the recitation was examined in (T2) no differences were found. The researchers recommended further research to be carried out to explore the effect of (LL) in other situtations where the period of the teaching the personality of the teacher and the classroom climate might be determinant factors.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٣٣-٥٥٤ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية

علـي بـن ســعد القرنـي

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحـث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء وتقويم مدى ملاءمة برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لحاجات التنمية. تنقسم الدراسة إلى أقسام أربعة: القسم الأول تناول علاقة برامج التعليم العـالي بالتنمية، وركـز القسم الثـاني على مدى تلبية تلك الـبرامج لحاجات المجتمع وتطلعاته التنموية، وحدد القسم الثالث بعض العوامل التي أدت إلى قصور برامج التعليم العالي عن تحقيقه عملية التنمية، أما القسم الأخير فطرح الباحث فيه تصورًا لربط تلك البرامج بحاجات التنمية الشاملة.

كشفت الدراسة عن الترابط بين التنمية وبرامج التعليم العالي بصفة عامة، كما أوضحت أن برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ـــ وبالرغم من الاهتمام الشديد الذي يبذل في تحسينها لتحقيق هذا الترابط ـــ مازال تعتريها بعض أوجه القصور التي تحول دون تلبية الاحتياجات التنموية بصورة شاملة.

كما توصل الباحث إلى حتمية إجراء بعض التغييرات في بنية التعليم، ومناهجه، وطرائقه، وأسلوب إدارته وفق تخطيط علمي دقيق يحقق تنمية أنماط سلوكية إيجابية قادرة على تحقيق حاجات وتطلعات مجتمعها التنموية، وإلى ضرورة إيجاد مجلس أعلى يقوم بالتنسيق المتكامل بين الجامعات السعودية من جهة وأجهزة التـوظيف في القطاعين العام والخاص من جهة أخرى، وإيجاد تعاون مستمر بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج للاتفاق على ربط برامج التعليم العالي بحاجات المجتمع المتجددة وتقويمها باستمرار.

مقدمة

يحتل التعليم العالي مركز القيادة من حيث إحداث عملية التنمية الشاملة اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا وإداريًا وثقافيًا. ولعل ذلك يفسر لنا الاهتمام الشديد والمتواصل الذي تبذله مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة في تحديث برامجها بما يلبي متطلبات التنمية المتجددة في مجتمعاتها.

إن التقدم المعرفي والانفجار التكنولوجي الذي تمر به المجتمعات في هذا العصر جعل من التنمية عملية معقدة ومتشابكة الأغراض يستحيل امتلاك مستجداتها دون إعداد القوى البشرية إعدادًا مستمرًا وشاملاً لمواجهة تلك المستجدات. لذلك يؤكد هاربسن ومايرز Harbison and Mayers «أن التنمية الاقتصادية للدول هي نتاج الجهد البشري، فاكتشاف واستغلال الموارد الطبيعية وتوفير رأس المال وتطوير التقنية وإنتاج السلع كلها تعتمد على مدى توفير العنصر البشري المؤهل» [١، ص١٩]. ويرى عبدالله بوبطانة أهمية تحديث نظام التعليم العالي، فيقول: «إن الاتجاه نحو خلق وتطوير أنظمة للتعليم العالي أكثر مواءمة وملاءمة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية. كذلك الاتجاه نحو تحقيق ديموقراطية التعليم ولتأكيد أهمية التعليم المستمر، كل هذه المفاهيم والاتجاهات تؤكد ضرورة تجديد وتحديث نظام التعليم العالي العربي في بنائه ومحتواه وطرائقه وإدارته [٢، ص٩٦].

لذلك فالتنمية كواجب وطني ومطلب حضاري تحتم إعداد القوى البشرية الملبية لحاجات مجتمعها بشكل متكامل «وتنصب في آن واحد على النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فالاقتصاد والمجتمع والثقافة والتربية هي جوانب لواقع واحد» [٣، ص٢٦].

وبما أن التعليم العالي من أهم الوسائل القادرة على إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة بالمعارف والمهارات اللازمة لعملية التنمية، فقد اهتمت المملكة العربية السعودية بهذا النوع من التعليم. فأكدت خطط التنمية الخمسية على ضرورة إعداد الكوادر البشرية

للقيام بعملية التنمية وخير دليل على ذلك هو الإنفاق على تنمية القوى البشرية خلال الفترة من ١٣٩٠ إلى ١٤٠٩ للهجرة حيث بلغت قيمته ٢ , ٣٥٥ بليون ريال، وظل هذا الإنفاق مستمرًا في فترة الترشيد الحالية ومتصدرًا قائمة الإنفاق الحكومي . فمنذ بداية الخطة الرابعة ـ ١٤٠٥-١٤٠٩ للهجرة ـ حتى شهر رمضان ١٤٠٧هـ بلغ الإنفاق على تنمية تلك الموارد ٢ , ١٣٥ بليون ريال وهـذا مؤشر قوي للاهتـمام بتنمية القـوى البشرية التي هي المرتكز الحقيقي للتنمية [٤] .

وللتأكد من مدى تحقق ذلك التوجه في واقع حياة الناس المعاشة فقد برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة وخاصة حينما أخذت أصوات كثير من المفكرين والباحثين والمهتمين في المجتمع ترتفع بين الفينة والفينة مطالبة بتطوير برامج التعليم العالي لتستجيب لحاجات المجتمع التنموية [٥، ص ص ١٧٤-١٧٥] وبالرغم من شعور المسؤولين في الجامعات وغيرها بضرورة إحداث التطوير المناسب لظروف المتطلبات المتجددة على ساحة المجتمع السعودي وذلك من خلال الندوات الفكرية التي عقدت سواء على مستوى رؤساء ومديري الجامعات الخليجية أو على المستوى المحلي داخل المملكة إلا أن تلك البرامج مازالت تمارس دون تطوير واضح .

وللحقيقـة فبرامج التعليم العالي في المملكة لم تكن الوحيدة التي تعاني من بعض القصور تجاه متطلبات التنمية الشاملة . فعلى مستوى العالم العربي، مثلا، يؤكد عادل محمد علي «أن معـظم التقارير التربوية العربية الرسمية تؤكد عجز النظام التعليمي العربي في الارتقاء النوعي بالتعليمي في إعداد أشخاص قادرين على مواكبة التحولات الجديدة في المجتمع» [٦، ص٢٨] .

وفي ضوء الظروف الراهنة التي تمر بها دول الخليج العربي بشكل عام، والمملكة بوجه خاص، ومنهـا انخفـاض العـائد البترولي، وزيادة أعداد الطلاب الراغبين في الانضمام للتعليم العالي، وتزامن ذلك مع اكتفاء القطاع العام من بعض التخصصات الجامعية، مما أدى إلى بطالة بعض الجامعيين، وعدم رغبة القطاع الخاص في احتضان الخريجين بدلاً من

الاعتماد المفرط على العمالة الوافدة بحجة عدم إعدادهم وتدريبهم وفقًا لمتطلبات أعمالهم تبرز مشكلة الدراسة ويتحدد هدفها في استقصاء برامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وكشف مدى ملاءمتها لحاجات التنمية، وسبر الآراء التي تعرضت إلى نقدها وتقويمها بما يحقق ربطها بالاحتياجات التنموية.

إن التخطيط لتنمية متوازنة وشاملة يتطلب إعادة النظر في البرامج التعليمية بشكل عام، وبرامج التعليم العالي بوجه خاص، من حيث مدى وضوح أهدافها، وشمول محتواها وتحديث طرق تدريسها، وأساليب تقويمها وإدارتها، ونوعية الطلاب المراد إعدادهم، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس لإحداث عملية التطوير المناسب. لكن بحكم هدف هذه الدراسة، فالباحث لن يتمكن من دراسة جميع تلك الجوانب المهمة لحاجتها إلى فريق عمل متكامل لبحثها وتقويمها، بل سيكتفي بالإجابة عن تساؤلات أربعة:

١ ـ ما العلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية؟

٢ ـ ما مدى تلبية برامج التعليم العالي لحاجات التنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية؟

٣ ـ ما العوامل المؤدية إلى قصور برامج التعليم العالي عن تحقيق عملية التنمية؟

٤ ـ كيف يمكن ربط تلك البرامج بحاجات التنمية الشاملة التي تحتاجها المملكة؟

أولاً: علاقة برامج التعليم العالي باحتياجات التنمية

تتمركز برامج التعليم العالي في قلب عملية التنمية الشاملة، فإذا كانت التنمية الشاملة عملية حضارية ترمي إلى تحسين ظروف مجتمعها، فإن برامج التعليم العالي هي الوسيلة إلى إعداد الإنسان الذي هو حجر الزاوية للتنمية من حيث تدريبه وإكسابه المهارات الضرورية لتحقيق إنتاجية فعالة ومستمرة مع الاهتمام ببناء جوانب شخصيته أخلاقيًا وسياسيًا. لذلك يؤكد أسامة عبدالرحمن بأن التنمية «عملية حضارية معقدة متصلة الجوانب تتغير فيها تطلعات الإنسان وتتبلور إرادته وتنطلق جهوده وتستثمر طاقاته من أجل تحقيق الحياة الكريمة الفاضلة للإنسان في الحاضر والمستقبل» [٧، ص٢٤]. كما يؤكد خياط عابدية أن التعليم العالي «يسهم بدور مباشر في تنمية اقتصاد المجتمع واستخدام موارده

وثرواته البشرية وتنشيط مؤسساته الصناعية بما يخرجه من كفاءات قادرة على تطوير وسائل الإنتاج [٨، ص٥٥].

لذلك فالعلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية شديدة التلاحم والترابط. فليس هناك تنمية شاملة قائمة على سواعد أبناء مجتمعها دون قوى بشرية، وليس هناك قوى بشرية دون برامج مدروسة بعناية فائقة تدربها وتعدها بما يناسب حاجات مجتمعها. وقد أثبتت الدراسات أن الإنتاجية تتضاعف كلما ارتفع المستوى التعليمي للعامل. فعلى سبيل المثال، أجريت دراسة على عشرين بلدًا وأظهرت نتائجها أن ارتفاع المستوى التعليمي للعامل يؤدي إلى زيادة إنتاجيته ويجعله متكيفًا مع ظروف العمل المتغيرة، كما تجعله أكثر قابلية للتدريب على رأس العمل [٩، ص٤].

كذلك أكد مصطفى متولى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التعليم وزيادة الإنتاجية للعامل وتحسين وضعه المعيشي وقد استدل على ذلك بدراسة «استرومبلين» التي أظهرت أن للتعليم الجيد أثرًا ملموسًا في زيادة الإنتاجية للعامل، وكذلك دراسة لجنة التخطيط بالاتحاد السوفيتي التي أظهرت أن الكفاية الإنتاجية للعامل تتضاعف كلما ارتفع مستوى تعليمه، وأيضًا أبحاث «شولتز» التي أثبتت أن زيادة الدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية ترجع إلى معدل العائد في الاستثمار التربوي [١٠، ص٢١٨] وأكد وزير التعليم المحلي لولاية أوكلاهوما «سميث ل. هولت» «أن الفرد المتعلم تعليمًا جيدًا يعادل ربح مليون دولار على مدى ٣٠ عامًا بينما الفرد الواحد الجاهل يعتبر بمثابة خسارة مليون دولار طول حياته أو حياتها» [١١، ص٢].

إن توافر الموارد الطبيعية وزيادة القدرات المالية لدى بعض البلدان النامية واتجاه تلك البلدان لشراء التكنولوجيا بدلاً من استنباتها، واستيراد العنصر البشري الذي يقوم بتشغيلها وإدارتها بدلاً من تعليم وتدريب القوى البشرية الوطنية قبل استيراد التقنية ليتمكنوا من اقتباسها وتبنيها وتطويرها وفقًا لاحتياجات مجتمعها ومن ثم التجديد والإبداع والابتكار من خلال الممارسة، ولهذا الاتجاه عيوبه الواضحة وإن كان له من وجهة نظرهم ما يبرره. فلعل

ذلـك ناتـج عن طمـوحـات بعض تلك الدول نحو الإسراع بإحداث التنمية العمرانية والصناعية والزراعية وبعض الجوانب الأخرى في الوقت الذي لم تعد فيه البرامج التعليمية لمواجهـة ذلك التغير مما دفعها إلى الاعتماد على سواعد العمالة الخارجية لإنجاز ما يسمى بظواهر التنمية.

لقـد أثبتت التجـربـة والأبحاث أن التنمية الحقيقية لا تقوم إلا على سواعد أبناء مجتمعها فقد خرج الاتحاد السوفيتي من الحرب البلشفية منهك القوى وبدلا من الحصول على التكنـولـوجيا المتقدمة من بلدان أخرى قرر تدريب وإعداد القوى البشرية. كما أن اليابـان وألمـانيا خرجتا من الحرب العالمية الثانية مهزومتين وبالاعتماد على قواهما البشرية أصبحتا في مصاف الدول المتقدمة تكنولوجيا في فترة وجيزة [٥، ص ص١٧٢-١٧٣].

لذلـك يرى هاربسن (Harbison) أن «المشكلة الأساسية في معظم البلاد النامية ليست في افتقارها إلى مصادر الثروة الطبيعية، بل حاجتها إلى مصادر الثروة البشرية. لذلك كان لزاما على تلك البلدان قبل كل شيء العمل جاهدة على بناء رأسمالها البشري [١٠، ص٢١٨]. ويؤكد مصطفى متولي أن «التربية تلعب دورًا مهمًا في تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها. كما تعمل على كسب أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية [١٠، ص٢١٩].

بذلك نصل إلى أن العلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية علاقة وثيقة، إذ إن تلك البرامج هي الوسيلة لتحقيق الهدف النهائي الذي هو إعداد القوى البشرية إعدادًا يحقق متطلبات وحاجات المجتمع التنموية بصورة شاملة.

ثانيًا: تلبية برامج التعليم العالي لحاجات المجتمع التنموية

من المسلم به في الأوساط الأكاديمية أن للجامعة ــ أي جامعة ــ وظائف ثلاث: إحـداهـا للتـدريس وثانيتها للبحث وثالثتها لخدمة المجتمع. تحدد كل وظيفة منها بعدة أهداف، على أن تكون تلك الأهداف نابعة من صميم حاجات مجتمعها بالذات، ويختلف

ترتيب أولويات تلك الوظائف باختلاف أهميتها بالنسبة للمجتمع الذي تخدمه هذه الجامعة أو تلك. لهذا فالسؤال المطروح هو: هل برامج التعليم العالي في المملكة تخدم حاجات المجتمع التنموية؟ يؤكد عبدالمحسن الداود أن أحد سلبيات التعليم العالي في المملكة تكمن في «عدم تجاوب المناهج للجامعات مع الأوضاع الجديدة في المجتمع والتي تمثل الاحتياجات الحقيقية للقطاعين الخاص والعام» [١٢]. ويرى الشقاوي وفراج أن «البرامج والمناهج التعليمية والتدريبية لا تتفق واحتياجات المملكة [١٣، ص٢٥٧].

إن التفكير في تحديث تلك البرامج بما يناسب متطلبات التنمية يحتم على الجامعات عمل دراسات مكثفة يقوم بها فريق عمل مختار بعناية وبموضوعية يمثل جميع التخصصات لدراسة حاجات المجتمع التنموية والعمل على تلبيتها عمليًا «إن الضرورة تلح على مراجعة الأسس والعلاقات التي تحقق التفاعل المطلوب بين التعليم العالي والتنمية من ناحية وبين التنمية والتعليم العالي من ناحية أخرى» [١٤، ص٨٩].

وهكذا فبرامج التعليم العالي بصفتها الحالية لا تخدم التنمية الشاملة التي يحتاجها المجتمع في مجالاته المختلفة. فإذا جاز حصر دورها في تلبية احتياجات الجهاز الحكومي، فيا ترى هل تلك البرامج تلبي احتياجات ذلك القطاع؟ إن الدراسات التي أجريت في هذا الجانب أثبتت قصورها عن ذلك في كثير من التخصصات. يؤيد ذلك دراسة عبدالرحمن السبيت على ٧١ موظفًا في بعض الوزارات والمصالح الحكومية بمدينة الرياض من الحاصلين على مؤهلات جامعية من الجامعات السعودية وعلى ٢٨ مديرًا أشرفوا على موظفين سعوديين حاصلين على مؤهلات جامعية بهدف استقصاء مدى ملاءمة إعدادهم الجامعي لوظائفهم. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في البرامج الدراسية لتطويرها والتركيز على الجوانب التطبيقية، وتنظيم زيارات ميدانية للمجالات المهنية المختلفة، مع تزويد الموظفين بشكل مستحدث في المجالات العلمية، وعقد ندوات بين الموظفين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومديري الأعمال لمناقشة المشكلات الإدارية والوظيفية [١٥، ص ص١٩٤-١٩٥].

ويؤيد ذلك أيضًا الدراسة التي قام بها فريق من باحثي معهد الإدارة العامة بالرياض. بهدف الوقوف على العوامل المؤثرة في حصول الجهاز الحكومي على احتياجاته من القوى العاملة الجامعية ومدى الاستفادة منها. وزع البحث على عينتين، الأولى شملت مديري الوحدات الإدارية لشؤون الموظفين في ٣٠ جهازًا حكوميًا عاد منها ٢٥ استبانة بنسبة ٦٦٪ من العينة، أما العينة الثانية فشملت ١١٤٠ موظفًا جامعيًا في ٣٨ تخصصًا رئيسا وفرعيًا. عاد منها ٧٧٤ استبانة بنسبة ٦٨٪ من تلك العينة. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة ٧٢٪ من الأجهزة الحكومية تواجه مشكلة عدم ملاءمة مؤهلات الجامعيين الجدد لمتطلبات وظائفهم ومهامها. وأن نسبة ٦٤٪ من الأجهزة تواجه عدم تناسب معارف ومعلومات الموظفين الجامعيين الجدد لمتطلبات وظائفهم. كما أن ٥٢٪ من الأجهزة تواجه مشكلة عدم استيعاب الموظفين الجامعيين الجدد لمهام وظائفهم بالسرعة المطلوبة. وأن نسبة ٧٢٪ من الأجهزة تعاني من ضعف أداء الموظفين الجامعيين الجدد [١، ص ص٣٦-٥٧].

إن نتائج الدراستين الأخيرتين أثبتت قصور برامج التعليم العالي عن تلبية احتياجات القطاع العام، مع أن من واجب الجامعات أن تدرس احتياجات التنمية الشاملة في مجتمعاتها بالطرق العلمية وأن تعمل جاهدة على تحديث برامجها بما يناسب المتطلبات التنموية في القطاعين العام والخاص، لكن ذلك لا يعني أن وظيفة الجامعة تقتصر على ذلك دون إعداد المفكرين، والمبدعين، والباحثين، ودعاة الخير، والعدل إلى جانب توسيع دائرة المعرفة من أجل تنمية ثقافة الأمة وتطوير وعيها لمواجهة ظروف العصر، وبخاصة ما تواجهه الأمة العربية المسلمة من تحديات استعمارية وثقافية مدروسة يظهر في صورة الغزو الثقافي الجديد لمسخ هوية الأمة الإسلامية وتشويهها فهل جامعاتنا قادرة من خلال برامجها الثقافية والتقنية على صد ذلك الغزو الذي بدأت تشنه القنوات الفضائية المباشرة في أجواء بعض الدول العربية؟

ثالثًا: العوامل المؤدية إلى قصور برامج التعليم العالي عن تحقيق عملية التنمية في المجتمع السعودي

بالبحث والتحليل تبين للباحث أن برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لا تلبي حاجات المجتمع التنموية بصورة شاملة. وبالتالي فالعلاقة بينهما لا تحقق طموحات

جامعـاتنا بصفتها القيادية فكريًا وعلميًا وتربويًا . وتحديد مشكلة عدم المواءمة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع يستدعى معرفة العوامل المؤدية إلى ذلك القصور وتفنيدها ونقدها فيما يلي :-

١ ـ استخدام أسلوب التدريس التقليدي

من المؤكد أن أحد أسباب عدم الملاءمة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع التنموية يرجـع إلى استمـرارية استخدام الأسلوب التقليدي في التدريس من حيث حشو أذهان الطلاب بالمعارف والمعلومات الكثيرة دون تنمية مهارات التحليل والاستنباط الفكرية التي هي الـطريق إلى الإبـداع والابتكـار الـذي ترجـوه مجتماعاتنا وأمتنا . لذلك يؤكد أسامة عبدالرحمن أن محتوى التعليم في الغالب خاضعًا لطريقة التديس التلقيني وبذلك يكون غير قادر على خلق القـدرة على التحليل والتفـاعـل والاستنتـاج [١٦ ، ص ص١٥٦-١٥٧] . ويؤيد ذلـك أيضًـا باحث آخـر فيقول : «وتزيد الممارسات التعليمية التقليدية من تفاقم الظاهرة . إذ تجعل هذه الممارسات التعليم العربي ليس فقط قليل القيمة في تنمية الإبداع والابتكار وإطلاق الطاقات الخلاقة وإنما تجعله أيضًا ضعيف الأثر في مدى الاحتفاظ به» [١٠ ، ص٢٦٦] .

ولعل السبب في عدم ملاءمة برامج التعليم العالي لحاجات التنمية يعود إلى أن تلك البرامج قديمها وحديثها في الغالب لا ترتبط بالواقع المعايش الذي يمارسه الناس في حياتهم اليومية في البيئـة المحلية ، بالإضـافة إلى ضعف التدريب العملي الذي ينبغي أن يكون مصاحباً للتخصصات المقدمة ، وذا علاقة بالحاجات التعليمية للمجتمع . يؤكد هذا الرأي ما ذهب إليه صائب الألوسي من أن البرامج الدراسية في جامعات الوطن العربي تتسم بعدة سمات منها «احتواء المناهج على مقررات دراسية تقليدية رتيبة ، وإحلال الدراسات النظرية والإنسانية مركز الصدارة ، وضعف الارتباط بين المناهج الدراسية في الجامعات ومتطلبات التنمية ، وضعف العناية بالدروس التطبيقية ، وعدم خضوع هذه المفاهيم لتقويم مستمر» [١٧ ، ص٧١] . ويرى مصطفى متولي «أن مفاهيم التعليم وبنيته وطرقه وأساليب تقديمه مسؤولة عن عدم قدرة الطلاب الذين تلقوا تعليمًا أكاديميًا على اكتساب المهارات الفنية اللازمة للعمل في المجالات الإنتاجية المختلفة، الأمر الذي يترتب عليه نوع من البطالة المقنعة» [١٠ ، ص ص٢٢٧ ـ ٢٢٨] .

٢ ـ قصور التخطيط

يفرض الواقع العملي للتخطيط العلمي أنه لا يمكن تحقيق الحاجات التنموية بصورة شاملة لأي مجتمع إلا عن طريق البحث والدراسة وتبادل الرأي بين الفئات المهتمة بالتنمية إعدادًا وتوظيفًا. غير أن مثل هذا الإجراء لم يحدث بطريقة علمية في المملكة العربية السعودية لعدم التركيز على الأبحاث العلمية في التخطيط لحاجات المجتمع السعودي التنموية في القطاعين العام والخاص، بالإضافة إلى عدم وجود التنسيق المتكامل بين مؤسسات التعليم العالي وأجهزة التوظيف عامة كانت أم خاصة، وعدم وجود التنسيق المناسب بين المؤسسات التعليمية المهتمة بإعداد القوى البشرية. على الرغم من أن الربط بين برامج التعليم العالي والتنمية «أدى إلى ظهور اتجاهات جديدة تتعلق بضرورة التنسيق في مختلف نشاطات المجتمع الأخرى اقتصادية واجتماعية وسياسية» [١٨، ص٢٤].

كذلك أكدت نتائج دراسة معهد الإدارة العامة بالرياض ــ أشير إليها آنفا ــ من أن نسبة ٦٤٪ من الأجهزة الحكومية ترى أن أهداف خطط القوى العاملة ليست واضحة، كما لا تتوافر الدراسات اللازمة لإعداد خطط القوى العاملة بدرجة كافية في ٨٠٪. من تلك الأجهزة، وأيضًا لا تتوافر المعلومات اللازمة لإعداد خطط القوى العاملة بدرجة كافية في ٧٢٪ من أجهزة الدولة، وأن نسبة ٦٨٪ من تلك الأجهزة تستخدم أسسًا تقليدية (تخمين ـ تقديرات شخصية) في تقدير احتياجاتها من القوى العاملة [١، ص ص٥٥ـ٥٧].

يؤكد ذلك أيضًا ما ذهبت إليه *مجلة اليمامة* مطالبة بحل علمي واضح وملموس لسير الحركة الوظيفية في الواقع المعايش من حيث تحديد التخصصات التي تعاني عجزًا حادًا ومن ثم إرشاد الطلاب الراغبين فيها للمساهمة في دفع عجلة التقدم التنموية في البلاد فتقول بمرارة: «نسمع من بعض الذين يطرحون حلولا هوائية أن على الجهاز التعليمي تحديد المجال الذي يجب أن يكمل فيه خريج التوجيهي دراسته.. نحن فقط نريد أن نعرف قبل أن نتخرج من هذه المرحلة الثانوية سير الحركة الوظيفية في واقعنا المحلي. نريد أن نعرف التخصصات التي تعاني من تضخم في نسبة دارسيها وخريجيها الجامعيين. نريد أن نطلع على التخصصات التي تعاني عجزًا حادًا، نريد حلًا علميًا يضمن لنا ولوطننا خريجين نافعين» [١٩].

ومما يؤكد كذلك قصور التخطيط بين القطاعات المعنية بتوظيف القوى البشرية العاملة في القطاعين العام والخاص وبين المخططين للتعليم العالي ما أوضحته دعوة ديوان الخدمة المدنية إلى «تكثيف الدراسات والأبحاث بما يحقق الاستفادة المثلى منها في مجالات العمل بوجه عام سواء أكان حكوميًا أم خاصًا وتخفيف الاعتماد على العمال بالتدريج حتى يستطيع المواطن القيام بكافة أعمال التنمية» [٢٠].

٣ ـ عدم التوازن بين العرض والطلب

ومن أسباب عدم ملاءمة برامج التعليم العالي لحاجات المجتمع التنموية مشكلة عدم التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة الجامعية الناتج عن قصور التخطيط العلمي السليم. ويؤكد عبدالمحسن الداود أن أحد سلبيات التعليم العالي تكمن في «عدم تناسب حجم الأقسام الموجودة في الكليات المختلفة مع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع، مما نتج عنه تضخم في مخرجات بعض الأقسام وندرة في أقسام أخرى، بسبب افتقار التخطيط الاستراتيجي المنظم المتفق مع متطلبات التنمية» [١٢].

فالكثير من جامعات المملكة، تعاني ازدواجية في التخصصات النظرية كالتاريخ والجغرافيا واللغة العربية وعلم الاجتماع، بالإضافة إلى الإقبال الشديد على الدراسات النظرية مقارنة بالدراسات العلمية حيث بلغ عدد الطلبة السعوديين المقيدين بالكليات النظرية في جامعات المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٥م نحو ٦٤,٩٢٨ طالبًا بنسبة ٧٥٪ من جملة الطلاب بالتعليم العالي في مقابل ٢١,٥٧١ طالبًا بالكليات العلمية بنسبة ٢٥٪ [٢١، ص٣٨].

ومما يجسد حجم المشكلة، ما أكدته الدراسات من أن هناك سبعين ألف وظيفة يشغلها متعاقدون في جهاز التعليم الحكومي فقط [٢٢، ص٢٧٠]، كما أثبتت ندوة القوى العاملة الصحية مدى النقص الحاد جدًا في القوى العاملة السعودية حيث تبين أن عدد الأطباء السعوديين لا يتجاوز ٨٤٦ طبيبًا بنسبة ٩٪ بينما بلغ عدد الأطباء المتعاقدين ٩٥١٣ بنسبة ٩١٪ كما أن نسبة السعوديين في الأعمال الطبية المساعدة كالتمريض لا تزيد على

٨,٥٪ من حجم تلك العمالة في القطاع الصحي الحكومي [٢٣]. كما تشير إحصائية ١٤٠٤/١٤٠٥هـ إلى أن حجم العمالة في القطاع الخاص بلغ ٣,٩ مليون عامل. كانت نسبة السعوديين منهم ١٢٪ [٢٤، ص١٢]. وهكذا يتجسد عدم التوازن بين العرض والطلب في وجود مثل هذا العدد الكبير من العمالة الوافدة في القطاعين العام والخاص في الوقت الذي يعاني الكثير من أبناء الوطن من عدم وجود الوظيفة المناسبة ومشكلة البطالة في المملكة العربية السعودية ليست في عدم وجود الوظائف وإنما تكمن في نوع التأهيل ونوع الوظيفة ومكانها وشروطها ومقدار أجرها. لذلك يجب التخطيط والتنسيق والتعاون بين قطاعات التعليم والخدمة المدنية المسؤولة عن توفير القوى البشرية للقطاعين العام والخاص بصورة تحقق التوازن بين الخريجين وفرص العمالة.

٤ ـ زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي

لاشك أن من أهم العوامل التي لها دور أساسي في تدني مستوى برامج التعليم العالي يعود إلى تبني برامج تعليمية تتلاءم مع زيادة تدفق الطلاب على مؤسسات التعليم العالي استجابة لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي دون التركيز على نوعية تلك البرامج بما يتوافق مع حاجات المجتمع السعودي التنموية وهذا شيء محسوس في الأوساط الأكاديمية. فمن المؤكد أن التدريس يعتبر الوظيفة الأساسية لجامعاتنا في الوقت الحاضر، ومن المؤكد أيضًا أن نوعية التدريس تؤثر إيجابًا أو سلبًا على نوعية مخرجات التعليم العالي من القوى البشرية التي ستقوم بعملية التنمية. وقد أشار طاشكندي إلى أن العدد الذي كان مخططًا لقبوله في جامعة الملك سعود عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ كان ١٠٤٩٦ طالبا ونتيجة للطلب الاجتماعي فقد زاد إلى ١٣١٢٤ طالبًا بينما في جامعة الملك عبدالعزيز كان العدد المخطط لقبوله هو ١١٦١٠ طلاب ولكن الجامعة اضطرت تحت الطلب الاجتماعي إلى قبول ١٩٢٨٧ طالبا (٢٥، ص٥٦]. وفي جامعة الملك سعود كان العدد المخطط لقبوله هو ٤٤٤٤ سنة ١٤٠٧هـ [٢٦]. ونتيجة للطلب الاجتماعي تم قبول ٦٠٣٨ طالبًا وطالبة [٢٧].

ولاشك أن تزايد أعداد الطلاب وخاصة في الدراسات النظرية ساعد على استمرار كثير من أعضاء هيئة التدريس في الاعتماد على أسلوب التدريس الإلقائي دون استخدام

أسلوب الحوار أو أسلوب حل المشكلات أو أسلوب الدراسة المستقلة . وبالتالي برز التركيز على الاختبارات التي تعكس قدرة الطالب على الاسترجاع دون الفهم «لأنها تقيس مدى حفظ المعلومات وتهمل موجهات السلوك من قيم وميول واتجاهات ومهارات، ولا تساعد على خلق شخصية ذكية يسهل عليها استخدام المنطق والتحليل العلمي» [١٠، ص٢٢٧] .

وذلك يؤدي إلى إجهاض التجديد والتحديث في برامج التعليم العالي بسبب تعديل بعض بنود الميزانية المخصصة للتطوير من خلال الأبحاث التي تعكس حاجات المجتمع سواء عن زيادة نصاب عضو هيئة التدريس أو عن طريق التعاقد العاجل مع أعضاء جدد إضافة إلى أثره على كيفية التعليم . لذا يجب التزام مؤسسات التعليم العالي بالتخطيط الذي وضعته وينبغي الاستعانة بوسائل الإعلام لتوجيه الشباب للمجالات المفتوحة الأخرى .

وقد أدت زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بالمطالبة بوضع معايير صارمة للقبول في الجامعات . وبما أن الجامعات جزء من مجتمعها تؤثر فيه وتتأثر به سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا . فالسؤال المطروح للتحليل هو: هل التعليم العالي حق لكل فرد أم حق لفئة تمثل الصفوة في المجتمع؟ إن الإجابة بموضوعية عن هذا التساؤل تبلور فلسفة القبول في التعليم العالي .

فالباحث لا يميل إلى وضع معايير صارمة للقبول بالتعليم العالي، وإنما يرى ضرورة تحديد حاجات المجتمع التنموية تحديدًا دقيقًا وبصورة شمولية ومن ثم رسم سياسة القبول للالتحاق بالجامعات مراعين مدى مواءمة قدرات الطلاب وميولهم للتخصصات المطلوبة، على أن يضمن لهم توافر فرص العمل وفقًا لشروط واضحة ودقيقة تراعي حق الطالب وحق الجهاز الذي سيعمل فيه كتحديد الراتب ومهام الوظيفة؛ هذا إلى جانب تقديم بدائل مناسبة غير الجامعات .

وقد تكون تلك البدائل في التوسع في فتح كليات التعليم الفني والمهني وتشير أعداد الطلاب المتجهين إلى تلك الكليات في السنة الماضية إلى أن الإقبال عليها قد فاق كل

التصورات وهذا يمثل تغيراً واضحًا في النظرة الاجتماعية تجاه ذلك النوع من التعليم. هذا إلى جانب دراسة إمكانية فتح جامعة تقنية أهلية لتقوم بتلبية الاحتياجات التي لا تستطيع الجامعات الحكومية توفيرها.

٥ ـ افتقار المدارس الثانوية إلى الإرشاد والتوجيه

تفتقر معظم المدارس الثانوية إلى خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي التي تساعد على كشف ميول وقدرات الطلاب بالطرق العلمية وتوجيههم إلى بعض التخصصات التي لا يرغبون فيها إلا نزولاً عند رغبة الأهل أو نصيحة الأصدقاء أو الزملاء مما يؤدي إلى ضعف مستواهم العلمي. لذلك فلابد من تحديث الإرشاد في المدارس الثانوية وهذا سيساعد على اكتشاف ميول ورغبات الطلاب تجاه التخصص أو المهنة المناسبة لقدراتهم الفردية ومن ثم توجيههم التوجيه العلمي إلى الحقل الذي سيعدّهم إلى ما يناسبهم من أعمال في قطاعات المجتمع المختلفة.

بذلك تتحقق رغبة الطلاب في الحقل الذي سيبدعون ويبتكرون فيه، وهذا بدوره سيساعد على التقليل من أهمية مشكلة الإهدار التربوي في التعليم العام والعالي. والتساؤل المطروح هنا هو: هل مناهجنا الدراسية في التعليم العام صممت بطريقة علمية تنتج خبرات متنوعة تسهم في كشف ميول الطلاب وقدراتهم وتلبي احتياجات الوطن في شتى المجالات التنموية، بمعنى هل في مناهجنا برامج دراسية تكشف القدرة الصناعية عند بعض الطلاب، وأخرى تكشف ميول البعض نحو دراسة التغيرات الاجتماعية والتربوية الطارئة في مجتمعاتنا، وأخرى تكشف قدرة البعض تجاه الخدمة العامة عسكرية أم مدنية.

وتتطلب خدمة الإرشاد والتوجيه الطلابية تأهيل المدرسين وتحديث المناهج في مراحل التعليم العام بما يحقق كشف قدرات الطلاب. فهذا كفيل بتوجيه الطلاب إلى مختلف التخصصات والمهن في مختلف قطاعات المجتمع والتي لا تأتي بالضرورة ضمن اختصاصات الجامعات وكنتيجة لذلك يتحقق مطلبان مهمان من مطالب التنمية الشاملة بتوجيه الطلاب إلى مختلف التخصصات من ناحية ومن ناحية أخرى نكون قد أعطينا الراغبين حق مواصلة دراستهم الجامعية كواجب وطني وكحق من حقوقهم.

٦ ـ فقدان التنافس بين الجامعات

يتوقف التجديد والإبداع والابتكار على التنافس بين الجامعات سواء على مستوى العالم العربي أو على مستوى القطر الواحد وفقدان التنافس بين الجامعات عامل من العوامل التي تؤدي إلى عجز برامج التعليم العالي عن مواكبة خطط التنمية الشاملة ولعل ذلك عائد إلى عدم استقلال الجامعات إداريًا وماليًا. هذا بطبيعة الحال لا يتيح لها حرية ومرونة التحرك في الوقت المناسب. بل أصبحت الجامعات تعامل معاملة أي دائرة بيروقراطية أخرى حيث تمارس عليها جميع الضغوط المالية والإدارية وغيرها. لذلك ينبغي إعادة النظر في تلك الإجراءات التي لا تتناسب مع طبيعة برامج التعليم العالي التي تحتاج إلى المرونة الإدارية والمالية في مجالات البحث والتجديد والندوات والمؤتمرات وما إلى ذلك.

مما تقدم يتضح وجود بعض أوجه القصور التي تعاني منها برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية أدت إلى عدم تلبية احتياجات مجتمعها التنموية بصورة شاملة في الوقت الحاضر. لكن هذا لا يعني البتة أن الجامعات السعودية لم تقم بدور فعّال في تنوير وتنمية مجتمعها في بعض الجوانب التنموية فكريًا واجتماعيًا وتربويًا وصحيًا وهندسيًا وزراعيًا. وبالإمكان تصور المهمة الصعبة التي قام بها التعليم العالي خلال العقود الماضية لخدمة مجتمع تنتشر فيه الأمية والعصبية القبلية ومظاهر التخلف العلمي، ولاتزال الجامعات السعودية تكافح من أجل تحديث المجتمع لتسوده الروح العلمية والمصلحة الوطنية والعدل في شتى صوره. وهذا يدعونا إلى الإجابة عن كيفية ربط برامج التعليم العالي بحاجات المجتمع التنموية.

رابعًا: ربط برامج التعليم العالي بحاجات المجتمعات التنموية

في ضوء نقد وتحليل عوامل القصور التي تعاني منها برامج التعليم العالي تجاه تلبية احتياجات التنمية الشاملة يقدم الباحث تصورًا مختصرًا للخطوط العريضة التي ينبغي ملاحظتها عند إعادة النظر في تخطيط برامج التعليم العالي بما يحقق طموح وتطلعات مجتمعها تجاه التنمية الشاملة. يركز هذا التصور على إجراء بعض التغييرات في بنية التعليم وإيجاد

التنسيق المناسب بين مؤسسات التعليم المختلفة، وأجهزة التوظيف في القطاعين العام والخاص مما يساعد على وضوح الرؤية للمخططين والمهتمين بإعداد القوى البشرية.

تغيير بنية التعليم

لا يمكن تحديث برامج التعليم العالي دون تحديث برامج التعليم العام. فالتعليم العام يعتبر القاعدة للتعليم العالي وأي خلل في القاعدة لابد أن يؤثر على القمة. وبما أن التعليم العام هو الأساس في تنمية اتجاهات الشباب سلوكيًا وفكريًا، فالتخطيط يجب أن يكون متكاملاً وشاملاً لجميع المراحل التعليمية بما يحقق احتياجات التنمية بشكل متوازن في جميع مجالاتها الثقافية والاقتصادية والصناعية والإدارية والتربوية لمواكبة التطورات العلمية، والعمرانية، والتغيرات الاجتماعية التي يمر بها المجتمع. يؤكد حمود البدر وخالد السيف أنه «لابد أن تكون مخرجات التعليم العام منسجمة مع متطلبات التعليم العالي والمؤسسات الموازية له، . . . . لذا فإنه عند النظر في المشكلات التي تواجه التنسيق في التعليم العالي لتحقيق توفير احتياجات الدولة والمجتمع من القوى الوطنية فإنه لابد من النظر في هيكل التعليم بصفة عامة [٢٨، ص١٤٧].

إن إعادة بناء الهيكل التعليمي بما يوافق حاجات التنمية تستوجب تخطيطا علميًا دقيقًا يحقق تنمية أنماط سلوكية إيجابية تنعكس في واقع الشباب عمليًا من حيث حب العمل وتعزيز الهوية الإسلامية والثقة بالنفس وحب الوطن والانتماء إليه وتقديم المصلحة العامة على المصالح الخاصة وإنكار الذات ونبذ السلوك السلبي الذي يعوق عملية التنمية.

إن تغيير بنية التعليم يترتب عليه تحديث المواد الدراسية وإعادة تدريب المدرسين خاصة في المرحلة الابتدائية واختيار أفضل المدرسين علميًا وأخلاقيًا للعمل في تلك الصفوف ومنحهم الحوافز التي تجذبهم للتدريس في تلك المستويات المهمة وتقليل عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي بما لا يزيد على ٢٥ طالبًا وتخفيض نصاب المدرس وتوجيهه لعمل الأبحاث التي تحسن من مستواه العلمي والمهني والتركيز على تحديث الإرشاد المهني وخاصة في المرحلة الثانوية باعتبارها مفترق الطرق إلى التخصصات التي يجب توجيه الشباب إليها بطريقة

علمية. إن نجاح ذلك يتوقف على تحديث الإدارة وهذا يستوجب اختيار أفضل العناصر المؤهلة بموضوعية تامة وهذا ما تؤكده الدراسة الاقتصادية التي نشرتها غرف تجارة الرياض حول بناء التكنولوجيا في إطار عربي على ضرورة إعادة النظر في التعليم ومناهجه ووضع حد للانفصال القائم بين التعليم والتنمية [٢٩].

كما تؤكد توصيات الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على تطوير برامج التعليم العالي للأعوام العشرة القادمة من حيث تضييق الهوة بين الدراسة الجامعية ومتطلبات واقع الحياة العملية بالتطوير الدائم للمناهج، والتركيز على الجوانب السلوكية عند تخطيط البرامج، وقيام أعضاء هيئة التدريس بالتقويم والتحديث المستمر للمناهج التي يدرسونها، وإشراك الطلبة وأجهزة التوظيف في عملية تقويم البرامج الدراسية، وربط الأعمال التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع بواقع وقيم وحاجات المجتمع الخليجي العربي المسلم، وتقديم خدمات مباشرة إرشادية واستشارية لرفع مستوى أداء المؤسسات في المجتمع، وتوجيه بحوث ودراسات وتطبيقات الطلاب العملية نحو واقع واحتياجات مجتمعاتهم [٣٠، ص ص٤٤٩-٤٥٢].

إيجاد التنسيق الفعال بين الأجهزة التعليمية وأجهزة التوظيف

لقد أصبحت برامج التعليم العالي أمام تحد اجتماعي لا يمكن التغلب عليه إلا بتحديث تلك البرامج. ويتوقف ذلك على إيجاد التنسيق التعاوني الفعال وتبادل الرأي بين مؤسسات التعليم في مستوياتها المختلفة وأجهزة التوظيف في القطاعين العام والخاص بما يحقق تخطيطًا علميًّا يحدد الاحتياجات من القوى البشرية وتحديد نوعية المعارف والمهارات لكل تخصص بناء على نتائج دراسات جادة يقوم بها أكثر من فريق عمل لتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق ذلك. ويؤكد ولكر Walker «أن التخطيط للقوى العاملة هو عملية تحليل احتياجات المنظمة من الموارد البشرية تحت ظروف متغيرة، ووضع النشاطات والبرامج اللازمة لسد هذه الاحتياجات» [٣١، ص١٠].

لذلـك ينبغي ربط أهـداف التعليم بحاجات المجتمع التنموية الشاملة وتصميم البرامج المناسبة لإعداد وتوفير القوى البشرية بما يحقق التوازن بين مخرجات التعليم العالي وحاجات التنمية أو كما قال غازي القصيبي «توجيه عنان التعليم الجامعي بحزم وصلابة نحو متطلبات التنمية» [٣٢، ص١١٥].

وينبغي أيضًا إيجاد تعاون بناء ومستمر بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج من خلال تبادل الخبراء والفنيين بما يحقق المشاركة الفعلية في مجالات التدريس والبحث والاستشارة وتقويم البرامج باستمرار وتطورها وفقًا للاحتياجات المستجدة وهذا يحتاج إلى تنسيق النظام التعليمي مع حاجات الإنتاج عن طريق تحليل المحتوى المهني لكل وظيفة إنتاجية وربطه بمستوى معين من التعليم والخبرة والتدريب اللازم لأدائها.

خـاتمــــة

إن التغيرات المذهلة التي تمر بها المجتمعات المتقدمة نتيجة للتقدم التقني الحديث وضعت الـدول النـامية أمام تحدٍ عصري لم تعرفه من قبل. ذلك التحدي لم يعد إنتاج الأسلحـة التـدمـيرية المحـرك الأساسي له، وإنما باتت التكنولوجيا الحديثة في مفاهيمها المختلفة كالاتصالات وأساليب الزراعة وطرق التدريس هي الواقفة وراءه. بالإضافة إلى ما نتج عن التكنولوجيا الحديثة من سيطرة اقتصادية وثقافية وسياسية جعل من التنمية عملية متشابكة الأطراف معقدة المراس من ملك زمامها كسب التحدي.

لذلك اهتمت المملكة بالتعليم العالي، فكانت الجامعات السبع وكانت البعثات إلى أكثر الدول تقدمًا علميًا ومع ذلك فالتساؤل الذي طرح هو: ما مدى الترابط بين برامج التعليم العالي والتنمية؟ وهل أخذت جامعاتنا بناصية الطريق لمواجهة ذلك التحدي الكبير ممثلة في برامجهـا المختلفـة؟ وهـل هناك تنمية حقيقية يمكن قيامها على غير سواعد أبناء مجتمعها؟ تلك التساؤلات مجتمعة كانت مرمى النقد والتحليل الذي قام الباحث باستقصائه للتعرف على أوجه القصور في برامج التعليم العالي ليمكن التغلب عليها بما يحقق ربطها باحتياجات المجتمع التنموية.

أوضحت الـدراسـة النظرية أن العلاقة بين برامج التعليم العالي والتنمية شديدة التلاحم، قوية الترابط فإذا كانت التنمية تهدف إلى تطوير مجتمعها فإن تلك البرامج تعتبر الوسيلة لإعداد وتدريب القوى البشرية لإحداث ذلك التطور، إلا أن برامج جامعاتنا مازال يعـتريهـا بعض القصور التي تعيقها عن تلبية احتياجات مجتمعها التنموية بصورة شاملة معتمدة على سواعد أبنائها.

توصلت الدراسة إلى أن ربط برامج التعليم العالي بحاجات التنمية الشاملة يتطلب إجـراء بعض التغييرات في بنية التعليم، ومنـاهجـه، وطرق تدريسه، وأسلوب إدارته، معتمدًا على تخطيط علمي دقيق يحقق تنمية أنماط سلوكية إيجابية قادرة على تحقيق حاجات المجتمع التنموية. وأكدت الدراسة على ضرورة إيجاد تنسيق فعال بين مؤسسات التعليم وأجهزة التـوظيف في القطاعين العام والخاص وإيجاد تعاون مستمر وبناء بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج لتحقيق التنمية التي يتطلع إليها كل فرد من أفراد هذا المجتمع الكريم.

إن الـظروف الحـالية للأمـة تدعـو الجامعات العربية وجامعات المملكة على وجه الخصوص إلى إحداث برامج ثقافية مبدعة تتفاعل مع هموم مجتمعها وقضاياه المصيرية مراعية تحقيق الانسجام والتماسك بين طموحات الأمة وثقافتها الأصلية وفي الوقت نفسه قادرة على منافسة الثقافات الغازية بالأسلوب العلمي المدروس.

المراجـــــع

[١] الشهـري، عبـدالله محمـد وآخـرون. «الاستفـادة من الخريجين الجامعيين في الأجهزة الحكومية والعـوامـل المؤثـرة في ذلك.» *ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة، المنعقدة بمعهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة من ٢٤ـ٢٥/٧/١٤٠٨هـ.*

[٢] بوبطانة، عبدالله. «تجديد التعليم العالي في الوطن العربي، دراسات حول تخطيط وتجديد التعليم العالي في الوطن العربي.» *التعليم والتنمية في الوطن العربي*، ٩ (١٩٨٥م).

[٣] اليونسكو، «التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر أبو ظبي ١٩٧٧م.» *دراسات ووثائق تربوية*، ٤، ع ٣٦ (١٩٧٩م).

[٤] الفائز، عبدالله. جريدة *الرياض*، العدد ٧٠٠٧، ١٤٠٨/١/٦هـ، ص٩.
[٥] مرسي، محمد عبدالعليم. «التعليم العالي ومسئولياته في تنمية دول الخليج العربي.» *دراسة تحليلية تربوية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، ١٧٤-١٧٥.
[٦] على، عادل محمد. «النظام التعليمي العربي» *مجلة المجتمع* (الكويت)، ٨٦٩ (٣/٥/١٤٠٩هـ).
[٧] عبدالرحمن، أسامة. *البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية*. الكويت: عالم المعرفة ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
[٨] إسماعيل، عابدية خياط. دور *التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية*. جدة: دار البيان العربي، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.
[٩] Wadi, Haddal et al. *Education* (Sector Policy Paper). Washington, D.C.: World Bank, 1980.
[١٠] متولي، مصطفى محمد. «قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية.» *دراسات تربوية: مجلة كلية التربية*، جامعة *الملك* سعود، م٥ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ٢١٥-٢٣٥.
[١١] Smith, L. Holt. "Education in Oklahoma: Access and Excellence." Oklahoma City: Oklahoma Regents for Higher Education. Nov. 1987.
[١٢] الداود، عبدالمحسن. «مسئولية الجامعة في المجتمع.» جريدة *الرياض*، العدد ١٠٧٠ (١٤٠٨/٣/١٠هـ)، ص٥.
[١٣] الشقاوي، عبدالرحمن، ومحمد علي فراج. «التخطيط الشامل للموارد البشرية في المملكة العربية السعودية.» *ندوة تخطيط القوى العاملة بمعهد الإدارة العامة*. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٠م.
[١٤] عمارة، حامد. «دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية» *التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي*. الجزائر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨١م.
[١٥] السبيت، عبدالرحمن. «تلبية التعليم العالي لاحتياجات المملكة العربية السعودية من القوى العاملة.» «*ندوة تخطيط القوى العاملة بمعهد الإدارة العامة*. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٠م.
[١٦] عبدالرحمن، أسامة. *المثقفون والبحث عن مسار*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٧م.
[١٧] الألوسى، صائب. «التعليم الجامعي في دول الخليج العربي، مرافقه ومؤثراته المستقبلية. «*الندوة الفكرية الثقافية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
[١٨] مكتب التربية العربي لدول الخليج، «التعليم العالي والتنمية في دول الخليج.» ورقة عمل مقدمة *إلى الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية المنعقدة في البحرين في الفترة من ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/٤-٧ يناير ١٩٨٢م*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
[١٩] *مجلة اليمامة*، ع ٩٦٢ (١٢ ذو القعدة ١٤٠٧هـ).

[٢٠] «ديوان الخدمة المدنية يدعو إلى الحد من العمالة غير السعودية .» جريدة *الرياض*، ع ٦٩٦١ (١٩ ذو القعدة ١٤٠٧هـ)، ص٣ .

[٢١] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، مركز المعلومات. *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم خلال ربع قرن ١٣٨٠ـ١٤٠٥هـ*.

[٢٢] «توظيف خريجي الجامعات في الخدمة المدنية .» ورقة مقدمة من ادارة التوظيف بالديوان العام للخدمة المدنية الى *ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة، المنعقدة بمعهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة من ٢٤ـ٢٥/٧/١٤٠٨هـ*.

[٢٣] هتلان، سليمان علي. «ندوة القوى العاملة الصحية، حقائق غير متوقعة .» جريدة *الرياض*، ع ٧٤٤٠ (ربيع الأول ١٤٠٤هـ)، ص٩.

[٢٤] جلال، محسون بهجت. ورقة عمل مقدمة إلى *ندوة مساهمة القطاع الخاص في التنمية المنعقدة في الرياض من ٩ـ١٢/٥/١٤٠٩هـ*.

[٢٥] طاشكندي، عباس. «بنية التعليم في المملكة العربية السعودية والجامعة لتقويم التعليم الجامعي .» *ندوة التعليم والتنمية*. الرياض: وزارة التخطيط، ١٤٠٣هـ.

[٢٦] جريدة *الرياض*، ع ٧٠١٦ (١٥ محرم ١٤٠٨هـ).

[٢٧] *رسالة الجامعة* (صحيفة أسبوعية يصدرها قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك سعود)، ع ٣٤٢، صفر ١٤٠٨هـ، ص١ .

[٢٨] البدر، حمود، وخالد السيف. «مشكلات التنسيق في التعليم العالي .» *ندوة برنامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة، المنعقدة بمعهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة من ٢٤ـ٢٥/٧/١٤٠٨هـ*.

[٢٩] غرفة تجارة الرياض. «فجوة التكنولوجيا وبناء الذات .» *مجلة اليمامة*، ع ٩٦٢ (١٢/١١/١٤٠٧هـ الموافق ٨/٧/١٩٨٧، ص٤٧ .

[٣٠] مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، «توصيات الندوة الفكرية الثقافية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء .» الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٣١] Walker, James W. *Human Resource Planning*. New York: McGraw-Hill, 1980.

[٣٢] القصيبي، غازي. «التنمية وحاجات الخليج .» *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية المنعقدة في البحرين في الفترة من ٩ـ١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/ ٤ـ٧ يناير ١٩٨٢م*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

The Relationship between Higher Education Programs and the Development Needs of Society

Ali Saad Al-Karni
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate and assess the relationship between higher education programs and societal development needs in Saudi Arabia. The study showed a strong relationship between higher education programs and society's development needs, but these programs in Saudi Arabia still confront some obstacles despite the increasing concern given to these programs by higher authorities. Based on the findings of this study, the researcher strongly recommends a comprehensive restructuring of educational programs that include curriculum, teaching methods, and administration in order to reproduce positive behavior that would enable the fulfillment of societal and developmental needs. The researcher also recommends establishing a higher education counsel to coordinate among Saudi universities and evaluate job market's needs. This is a very important task to maintain the balance between supply and demand in higher education graduates.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٥٥-٥٧٤ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)

دراسة تحليلية لكيفية معالجة نظريات المنهج المدرسي لعناصره

موافق فواز الرويلي

أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة حل مشكلة الاتصال بين المُنهّجين. وتعتبر الاختلافات في المواقف النظرية للمنهجين من أهم أسباب وجود هذه المشكلة.

وعلى وجه العموم، تظهر مشكلة الاتصال جلية عندما يقوم المُنهّجون بمعالجة قضايا المنهج المدرسي أو عندما يضعون مشاريع له، فيقوم المُنهّجون عادة بانتقاء المواقف التي تخدم أهدافهم دون الاستناد إلى نظرية منهج محددة. ولذلك فإن نقاشهم ينقصه الاتساق والوضوح ويحدث الكثير من الخلط فيه. ولهذا يجب أن يكون للمنهج موقفًا نظريًا واضحًا ينطلق منه عند القيام بدراسة المنهج أو تحليله أو التخطيط له.

قامت هذه الدراسة بوصف للكيفية التي تعالج بها نظريات المنهج المدرسي عناصره الأساسية. وركزت هذه الدراسة على نظريات المنهج التالية: الأكاديمية والإدراكية والاجتماعية والإنسانية والإسلامية. أما العناصر التي عالجتها الدراسة فهي: المتعلم والهدف والمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم.

تعالج كل نظرية من نظريات المنهج عناصره بكيفية مختلفة عن غيرها، وإن من شأن معرفة هذه الاختلافات توضيح الرؤية للمُنهّجين ومساعدتهم ليصبح عملهم أكثر ثباتًا واتساقًا، مما سيؤدي إلى اتصال أفضل بين المُنهّجين، وبذلك تزول واحدة من أهم المشكلات التي تواجههم.

مـقـدمــــة

يعتبر كتاب بوبات Bobbitt «المنهج» *The Curriculum* في عام ١٩١٨م إعلانًا لميلاد مجال جديد من مجالات التربية، وهو مجال المنهج المدرسي. ومنذ ذلك التاريخ إلى يومنا الحاضر، وربما إلى غدنا المقبل، والعاملون في هذا الحقل يعانون من مشكلة الاتصال com-munication بينهم، والمتمثلة في اختلاف وجهات النظر حول المنهج المدرسي وعدم الاتفاق والفهم المشترك لقضاياه ومشروعاته.[١] وقد عزى بيوشامب Beauchamp [١] هذه المشكلة إلى الاختلاف في التفكير بين المُنهّجين curriculists ، والغموض في اللغة المستعملة، وكثرة ما يحصل من الخلط في مجال المنهج.

ونظرًا لأهمية الجانب الفكري والمتمثل في المواقف النظرية للمُنهّجين في وجود هذه الإشكالية، فإن حل جزء كبير منها يكمن في بيان مواقفهم المختلفة تجاه عناصر المنهج المدرسي. لاشك أن معرفة المواقف النظرية للمُنهّجين وبيان كيفية معالجتها لعناصر المنهج يساعد على الإسهام في تحسين الاتصال بين العاملين في هذا الحقل، ويقلل من اللبس في فهم المواقف المختلفة نحو قضايا المنهج ومشروعاته.

عندما يتعامل المُنهّج curriculist مع قضية محددة من قضايا المنهج، خاصة فيما يتعلق بعناصره، سواء على مستوى التخطيط أو التحليل أو التطبيق، لابد أن يعتمد على نظرية محددة، تساعده على وصف القضية وتحليلها والخروج بالنتائج. ولا شك أن استناد المُنهّج على موقف نظري محدد يمكنه من التوصل إلى الاتساق consistency في معالجته للموضوع، وبذلك تكون النظرية إطارًا مرجعيًا للمُنهّج يساعده في تحديد نظرته للأمور، وتوضح موقفه للآخرين الذين تهمهم القضية أو مشروعات المنهج المطروحة التي يناقشها أو يدرسها.

---

١ - إن مجرد النظر إلى ما يرد من تعريفات للمنهج المدرسي في كتب المناهج دليل واضح على عدم الاتفاق بين المُنهجين، أن الاستشهاد باختلاف التعاريف يعود إلى أن التعريف عادة ما يكون المنطلق الأساسي للمُنهج لمعالجة أمور المنهج.

ومعـرفة الأساس النظري وتحديده لدى المُنهّج يبعده عن الخلط، ويوضح رؤيته، ويسـاعـده على التوصل إلى الاتساق عند تعامله مع قضايا المنهج المختلفة. وعند غياب المرجع النظري تصبح معالجة قضايا المنهج انتقائية تجميعية وغير ثابتة، ويؤدي هذا العمل إلى الخلط والتـداخل بين موقف نظري وآخر، الأمر الذي يسبب عدم الترابط والانتظام نتيجة للثغرات التي يوجدها هذا الخلط، والتي تقود في النهاية إلى انقطاع الاتصال com-munication halt بين المُنهّجين، بسبب ما يحصل من عدم دقتهم في استعمال المفاهيم التي يتعاملون بها.

وعناصر المنهج هي الأساسيات التي يوليها المُنهّجون اهتمامهم سواء في مجالات التنظير والتطبيق والدراسة والتحليل. وتشمل هذه العناصر كلا من المتعلم والأهداف والمحتوى والخبرات التعلمية والتقويم. ونظريات المنهج هي الأدوات التي يستعملها المُنهّجون لتفسير الظواهر المختلفة وتحليلها والتنبؤ بنتائجها. ولنظريات المنهج القدرة على القيام بهذه الأدوار، فهي تساعد على تقديم المقترحات والتشخيص والعلاج لقضايا المنهج. ورغم أن كل نظرية تعالج عناصر المنهج بطريقتها المختلفة عن غيرها من النظريات إلا أنها تبقى منتظمة في طرح تصوراتها ضمن ما يناسب معطياتها الأساسية، وهذا يكسب النظرية سمة الاتساق التي تجنبها مزالق الخلط وعدم الدقة.

مشـــكلة الدراســـة

إشكالية الاتصال في مجال المنهج ليست مقصورة على فئة معينة من المُنهّجين، ولا هي محصورة في بلد معين. ولهذا فإن ما يحدث من انقطاع في الاتصال قضية موجودة يتعرض لها ويعاني منها المُنهّجون على اختلاف فئاتهم (مطورون ومنفذون ودارسون) وتعدد مشاربهم الفكرية، بسبب تداخل مواقفهم وعدم وضوحها. والعاملون في مجال المنهج في عالمنا العربي يعانون من هذه المشكلة كغيرهم في البلدان الأخرى، ويعود ذلك إلى انتشار دراسة المنهج، والبحث فيه بالجامعات العربية، وتباين أنظمة التعليم، خاصة فيما يتعلق بهذا المجال من مشروعات تطوير وتنظيم وتقويم. ومن هنا جاءت فكرة دراسة كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره الأساسية لعلها تسهم في المساعدة على اتصال أفضل بين المُنهّجين في العالم العربي، ومن ثم الوصول إلى منهج أكثر كفاءة وتأثيراً وفعالية.

هـدف الدراسـة

تهدف هذه الدراسة إلى الإسهام في المساعدة على حل إشكالية الاتصال بين المُنهّجين، المخططون منهم والدارسون والمنفذون والمطورون، وذلك ضمن الحدود التي ستناقشها هذه الدراسة. والغرض من هذا العمل هو مساعدة الدارس والعامل في مجال المنهج على التوصل إلى تصور أفضل لقضايا المنهج عند معالجتها والتعامل معها.

وستتناول هذه الدراسة محاولة الإجابة عمّا يلي:

١ ـ ما العناصر الأساسية للمنهج المدرسي والتي تمثل الأسس التي لابد من توافرها ليكون هناك داع لوجود المنهج؟

٢ ـ ما النظريات المختلفة للمنهج والتي لها القدرة على تفسير وتحليل وتوقع الظواهر المتعلقة بالمنهج؟

٣ ـ كيف تعالج نظريات المنهج عناصره الأساسية؟

طريقة الدراسـة

في البداية سنحاول التوصل إلى العناصر الأساسية المكونة للمنهج، وذلك من خلال عرض لنماذجه المختلفة، معتمدين في ذلك على ما ورد للمنهج من عناصر في النماذج المطروحة لتطوير المنهج. وبعد القيام بعملية استعراض العناصر الأساسية للمنهج، سنقوم باستعراض نظرياته معتمدين على ما ورد منها في الكتابات في هذا المجال، مع توضيح أهم النظريات السائدة في هذا المجال، وبيان موقف كل نظرية من العناصر الأساسية للمنهج.

ومعنى هذا أن هذه الدراسة عبارة عن محاولة رسم خريطة لكيفية معالجة نظريات المنهج المختلفة لعناصره الأساسية، حيث تمثل نظريات المنهج البعد الأول لهذه الخريطة؛ أما البعد الآخر فهو عناصر المنهج الأساسية.

العناصر الأساسية للمنهج

يمكن التوصل إلى العناصر الأساسية التي يوردها المُنهّجون عندمعالجتهم لقضايا المنهج من خلال عرض موجز لنماذج المنهج المختلفة، وذلك لغرض بيان العناصر المكونة لكل نموذج.

يتأثر نموذج المنهج عادة بوجهة نظر المُنَهّج الذي وضعه، ويعكس تصوره، كما يؤثر النموذج أيضًا على معالجة واضعة للأمور المتعلقة به، ويخدم أغراضه التي من أجل تحقيقها بنيَ النموذج. ولا يقف دور النموذج عند هذه الأمور فحسب، بل يتجاوزها ليصبح مرشدًا للمُنَهّج نفسه في عملية معالجة قضايا المنهج، سواء كان هذا في مجال التخطيط أو التطبيق. وفي تعاملنا مع هذه النماذج سنقوم بعملية عرض لعناصر elements كل نموذج منها، مع الإشارة إلى كيفية تفاعل هذه العناصر مع بعضها، دون مقارنة بعضها ببعض، إذ إن هدفنا التوصل إلى بيان العناصر الأساسية للمنهج.

لعل البداية تكون باستعراض النموذج الخطي linear model والذي حدد تايلر Tyler عناصره في كتابه الكلاسيكي «أساسيات المنهج والتدريس» *Basic Principles of Curriculum and Instruction*، حيث أورد عناصر المنهج على صيغة التساؤلات التالية:

١ ـ ماهي الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى تحقيقها؟
٢ ـ ماهي الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل أن تحقق هذه الأهداف؟
٣ ـ كيف يمكن أن تنظم هذه الخبرات التربوية تنظيمًا فعالاً؟
٤ ـ كيف يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا؟ [٢، ص١٠].

إن هذه الأسئلة حددت الإطار الفعلي لنموذج المنهج، وهي تشمل: الأهداف، والخبرات التربوية، وتنظيم المحتوى، والتقويم. وقد استخدم مكونات هذا النموذج كل من حاول أن يضع نموذجًا للمنهج بعد تايلر مع بعض التعديلات والإضافات.

أما النموذج التفاعلي interaction model والذي حددت عناصره تابا Taba [٣]، فيحتوي الأهداف والطريقة والمحتوى والتقويم. وترى تابا أن العلاقة بين هذه العناصر علاقة ديناميكية. أما العناصر المكونة للنموذج الدائري cyclic model كما بينه ويلر Wheeler [٤] فيشتمل الأهداف واختيار الخبرات التعلمية واختيار المحتوى وتنظيمه وتكامل الخبرات التعلمية مع المحتوى والتقويم. والطريقة التي يعمل فيها هذا النموذج كما يراها ويلر هي عملية دائرية.

والعناصر المكونة لنموذج المنهج كنظام system model كما أورده كل من سيلور والكساندر Saylor & Alexander [٥] وما أورده هونكنز Hunkins [٦] وغيرهم، فهي عبارة عن مدخلات وخطة ومخرجات. ولا تخرج العناصر المكونة للمنهج كنظام عن مكونات عناصره في النماذج الأخرى، ويرجع ذلك إلى أن العناصر المكونة لهذا النموذج تتركب معظم أجزائها من عناصر المنهج التي وردت في النماذج السابقة. وتتم عملية التفاعل بين عناصر المنهج كنظام عن طريق التغذية الراجعة feedback .

من هذا الاستعراض المقتضب نجد أن نماذج المنهج المختلفة تحتوي على أربعة عناصر أساسية هي : الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعلمية، والتقويم. وهذه العناصر لابد من وجودها جميعا ليكون هناك منهج مدرسي. ولكن لابد من وجود متعلم مقصود بهذا المنهج حتى يكون هناك داع لوضع المنهج ووظيفة يراد له تحقيقها. وتفترض النماذج السابقة أساسًا وجود متعلم خلف كل عنصر من هذه العناصر، التي أوجدت أصلاً لأجل تنظيم تعليمه وتعلمه. ولغرض هذه الدراسة سنعتبر المتعلم «عنصرًا» من عناصر المنهج. ومن هنا نستطيع أن نحدد عناصر المنهج الأساسية، ومن ثم يسهل علينا النظر إلى كيفية معالجة نظريات المنهج لها. وتتكون عناصر المنهج مما يلي :

١ ـ المتعلم learner : لابد أن يكون هناك متعلم وهو المقصود بالمنهج أساسًا، ومن أجل تعليمه وضعت بقية العناصر الأخرى.

٢ ـ الهدف goal/aim : لابد أن يكون للمنهج غاية أو غايات محددة يراد منه تحقيقها.

٣ ـ المحتوى content : وهو الشيء أو الأشياء التي يدرسها المتعلم سواء كانت حقائق أو معلومات أو اتجاهات أو قدرات ومهارات.

٤ ـ الخبرات التعلمية learning experiences : وهي الطرق التي يستعملها المتعلم لتحقيق الغاية من دراسة محتوى الموضوع.

٥ ـ التقويم evaluation : وهو الطريقة التي نعرف من خلالها مدى تحقيق الأهداف، ونستطيع بواسطتها التوصل إلى معرفة مدى تحصيل المتعلم.

نظريات المنهـج

تعتبر النظرية إحدى أهم الموجهات الأساسية لدراسة المنهج، وذلك للدور الذي تقوم به في مساعدة المُنهّجين على فهم أفضل للقضايا والظواهر المتعلقة بالمنهج. وللنظرية ثلاث وظائف رئيسة هي الوصف والتحليل والتنبؤ. والنظرية كما يقول كرلنجر Kerlinger عبارة عن «مجموعة من المفاهيم والتعاريف والفرضيات المتداخلة التي تعطي منظورًا نظاميًّا وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات، لغرض تفسير الظواهر والتنبؤ بها» [٧، ص٩]. وتستطيع نظرية المنهج حسب ما أورده قلاتهورن Glatthorn بأن تمد المُنهّجين بمجموعة من الأدوات المفاهيمية conceptual tools التي تعين على تحليل مشروعات المنهج وإيضاح التطبيقات وقيادة الإصلاح [٨، ص٩٦].

كانت النظرة السائدة لتصنيف المنهج مبنية على الثنائية التضادية dichotomy بين المتعلم والمحتوى، فإما أن يوصف المنهج بتركيزه على المتعلم وإما على المحتوى. ولكن نظرًا لعدم قدرة هذا المنظور الثنائي على تفسير اتجاهات المُنهّجين المختلفة في التنظير والتطبيق، برزت الحاجة إلى إيجاد تصورات جديدة توضح بصورة أدق وأفضل الاتجاهات المختلفة، وهي التي نسميها نظريات المنهج.

وهناك عدد من المحاولات لتصنيف نظريات المنهج، من أشهرها ما قام به بيوشامب Beauchamp في كتابه «نظرية المنهج» *Curriculum Theory* [٩]. حيث قام بمحاولة بناء نظرية عامة من خلال معالجته للمفاهيم الأساسية المتعلقة بالمنهج. ومن أبرز المحاولات التي حاولت تصنيف نظريات المنهج ما قام به كل من ايزنر وفالانس Eisner & Vallance [١٠] إذ أسسا تصنيفهما بناء على نظرتهما لواقع اتجاهات المُنهّجين التنظيرية، وتتحدد رؤيتهما بالقول بوجود تنازع conflict ظاهر بين مفاهيم المُنهّجين فيما يتعلق بكيفية معالجة المنهج، وعليه فقد حددا خمسة اتجاهات مميزة وهي:

١ ـ المنهج كتطوير للعمليات الإدراكية: ويركز هذا الاتجاه على العمليات الإدراكية، ووظيفة المنهج تطوير هذه العمليات.

٢ ـ المنهج كتقنية: ووظيفة المنهج إيجاد أكفأ الطرق لتحقيق غايات محددة مسبقًا.

٣ ـ تحقيق الذات أو المنهج كخبرة اكتمالية: ويركز هذا الاتجاه على تحقيق الذات، ووظيفة المنهج إعطاء خبرات شخصية لكل دارس.

٤ ـ المنهج لإعادة البناء الاجتماعي (الملاءمة): يركز هذا المنهج على تحقيق حاجات المجتمع.

٥ ـ المنهج كعقلانية أكاديمية: ويركز هذا الاتجاه على فروع المعرفة المختلفة كأدوات للمشاركة في الثقافة. ويكمن دور المدرسة في نقل الثقافة الموجودة في فروع المعرفة إلى الدارسين.

وقد أورد مكنيل McNeil [١١] تصنيفًا مشابها لتصنيف ايزنر وفالانس، حيث قسم الاتجاهات في المنهج إلى أربعة هي:

١ ـ المنهج الإنساني، حيث يقدم المنهج خبرات شخصية مرضية لكل فرد.

٢ ـ المنهج لإعادة البناء الاجتماعي، حيث يقع التركيز على احتياجات المجتمع على حساب رغبات الفرد.

٣ ـ المنهج كتقنية، فالمنهج عبارة عن عمليات تقنية لتحقيق الغايات التي يمليها صانعو السياسة التعليمية.

٤ ـ منهج الموضوعات الأكاديمية، حيث يصبح المنهج عبارة عن تقديم الموضوعات المعرفية للمتعلم.

أما ميلر Miller [١٢] فيرى أن هناك سلسلة من الاتجاهات في نظريات المنهج، وهذه السلسلة مبنية أساسًا على نظرة المنهج للفرد، فهناك المنهج الذي يوجه اهتمامه للمؤثرات الخارجية external على الفرد مثل السلوك والدوافع الخارجية، والمنهج الذي يولي اهتمامه للمؤثرات الداخلية inner على الفرد مثل الأفكار والشعور والتصور. ويقع بين هذين الاتجاهين المتضادين اللذين يمثلان طرفي السلسلة العديد من الاتجاهات. وبناء على هذا المنظور صنف ميلر نظريات المنهج إلى سلسلة من الاتجاهات هي الاتجاه السلوكي والاتجاه

الموضوعاتي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه التطويري والاتجاه الإدراكي والاتجاه الإنساني وأخيراً الاتجاه الكلي.

وقد قام قلاتهون Glatthorn [٨] بمحاولة إعادة تصنيف نظريات المنهج بناء على مجالات الاستقصاء domains of inquiry المستعملة في هذه النظريات، وبناء عليه صنفها إلى أربع مجموعات هي:

١ ـ النظريات ذات الاتجاه البنيوي structure : وتهتم هذه النظريات بتحليل مكونات المنهج وعلاقاتها بعضها بالبعض الآخر.

٢ ـ النظريات ذات الاتجاه القيمي value : وتهتم هذه النظريات بتحليل ما يضعه المُنهِّجون من قيم وفرضيات للمنهج وما ينتج عنها.

٣ ـ النظريات ذات الاتجاه المحتوياتي content : وتهتم هذه النظريات بمحتوى المنهج.

٤ ـ النظريات ذات الاتجاه العملياتي process : وتركز هذه النظريات على كيفية تطوير المنهج أو توصي بكيفية التطوير.

وفي الكتابات العربية المتعلقة بالمنهج والتنظير له مواقف تدعو إلى اتباع النظرية الإسلامية للمنهج المدرسي. وتتجاوز هذه المواقف مجرد الدعوة إلى تأكيد ما لهذه النظرية من طرق وتطبيقات رائدة ومبدعة ولهذا يجب أن تحتذى. ومن هذه المواقف ما أورده علي مدكور في كتابه *نظريات المناهج* [١٣]، حيث بين أن نظرية المنهج الإسلامي تختلف تمامًا عن النظريات الغربية. وقد بين الأسس التي بنيت عليها النظرية الإسلامية وحددها بالقرآن الكريم والسنة الشريفة وآراء مفكري الإسلام وممارسات الصحابة والتابعين. بالإضافة إلى هذا، نجد هناك بعض الكتابات التي تمثل هذا الاتجاه، حيث تشير كتابات كل من مدكور [٤] وعبدالله [٥] وفرحان وآخرين [١٦، ١٧] والكيلاني [١٨] والشيباني [١٩] وفرحان [٢٠] والمرزوقي [٢١] إلى أن هذه النظرة ذات ميزات خاصة تختلف عن النظريات الأخرى في معالجتها لقضايا المنهج، لأنها مبنية على أساس النظرية التربوية الإسلامية.

من الاستعـراض السابق لنظريات المنهج، نجد أن هناك العديد من التصنيفات المبنية على مواقف المُنهّجين واتجاهاتهم نحو المنهج. وترجع هذه الاختلافات بين التصنيفات إلى المعايير التي استعملت كأسس ودلائل للتصنيفات. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة لابد من اختيار النظريات البارزة والتي تسهم إسهامًا واضحًا في معالجة قضايا المنهج. من هنا لابد من وضع معايير نستهدي بها في عملية انتقاء النظريات البارزة في الحقل. ولهذا الغرض تم اختيار النظريات التي ينطبق عليها المعياران التاليان:

١ - أن يكون لهذه النظريات القدرة على وصف المنهج وتحليله وتوقع نتائجه.
٢ - أن يكون لهذه النظريات مواقف واضحة ومحددة من عناصر المنهج الأساسية.

وبنـاء على المعيارين السـابقـين، فقـد تم اختيار نظريات المنهج الخمس التالية: الأكاديمية، والاجتماعية، والإدرا[illegible] والإنسانية والإسلامية.[٢]

معالجــة نظريات المنهج لعناصره

في هذا الجزء سننظر بإيجاز إلى المعالم البارزة لكل نظرية من نظريات المنهج، ومن ثم سنورد كيف تعالج كل نظرية منها عناصر المنهج.

النظريـة الأكاديمية

أقـدم نظريات المنهـج، وتعـود جذورهـا إلى تنظيم المنهج في الحضارتين الرومانية واليونانية. ويمثل المحتوى content أساس المنهج لدى دعاتها. وهناك اتجاهان ضمن إطار هذه النظرية. يتمثل الأول في منهج الموضوعات subject matter، حيث يتكون المنهج من مجموعة الموضوعات الكلاسيكية، ويعتمد أصحاب هذا الاتجاه في تبريرهم لموقفهم على أن للمـدرسـة قدرات محدودة وتكمن وظيفتها في نقل الثقافة. لهذا يركز منهج المدرسة على حصيلة نتاج الفكر الإنساني متمثلاً في الموضوعات الأكاديمية. وفي هذا الاتجاه ينظم المنهج

---

٢ - بنـاء على هذين المعيارين لم نتـطرق لذكـر نظريات السلوكيين والتطويريين وغيرهم لعدم انطباق الشروط عليها.

تبعًا لتطور المعرفة في كل موضوع من الموضوعات المختلفة. أما الاتجاه الآخر فيركز على بنية المعرفة structure of knowledge ، فتصبح طرق تفكير العلماء في كل فرع من فروع المعرفة هي المسيطرة على المنهج .

وتعالج النظرية الأكاديمية عناصر المنهج على النحو التالي :

المتعلـم

إذا كان المنهج يعتمد على الموضوعات، فإن المتعلم هو من يستطيع أن يقرأ ويفهم الموضوعات الكلاسيكية. أما إذا كان التركيز على تركيب المعرفة فإن المتعلم هو من يستطيع استعمال أساليب العلماء في التعامل مع الموضوعات الأكاديمية المختلفة .

الهــدف

يهدف منهج المـوضـوعات إلى إتقان المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة. أما في الاتجاه الأكاديمي المبني على تركيب المعرفة فإن الهدف هو إتقان الطرق والأساليب المختصة بالموضوعات الأكاديمية .

المحتـوى

يتكـون محتـوى المنهج من مجموعة الموضوعات الكلاسيكية، كالرياضيات والعلوم واللغة والآداب والفنون .

الخبرات التعليمية

تغلب التـمارين والتـطبيقـات على الخـبرات التعلمية عند اعتماد الاتجاه المبني على الموضوعات. أما عند اعتماد الاتجاه المبني على تركيب المعرفة، فإن أساس الخبرات التعلمية هو اتباع الأسلوب العلمي المنظم للتوصل إلى النتائج .

التقويم

يتبع التقويم الاتجاه المستخدم أيضًا، ففي منهج الموضوعات يهتم التقويم بدرجة إتقان المتعلم للمهارات الأساسية. أما عند تركيز المنهج على تركيب المعرفة، فإن التقويم يهتم بمدى قدرة المتعلم على استعمال أساليب الاستقصاء في كل فرع من فروع المعرفة.

النظـرية الاجتماعيـة

تمثل الخبرات الاجتماعية الملائمة للمتعلم أساس المنهج عند أصحاب هذا الاتجاه. فهم يرون أن دور المنهـج يتمثـل بتـطوير برامـج تعليمية تلائم المتعلم، داخـل الإطار الاجتـماعي الذي يعيش فيه. ورغم أن هذه النظرية تركز على المحتوى، إلا أن الأمور والقضـايا الاجتماعية تمثل الأساس الذي يبنى عليه المنهج. ويعطي المنهج أولوية خاصة للتغير الاجتماعي ومستقبل المجتمع. وهناك اتجاهان بارزان في هذه النظرية، يتمثل الأول في أن يكون دور المنهج تكييفي adaptive ، ليساعد المتعلم على التكيف مع المجتمع. وفي الاتجاه الآخر يكون دور المنهج إصلاحيًا reformative ، وذلك لتأهيل المتعلم للمشاركة في التغيير والإصلاح الاجتماعي. وتعالج النظرية الاجتماعية عناصر المنهج على النحو التالي:

المتعلم

يملي الاتجاه السائد في هذه النظرية على المتعلم الدور الذي يقوم به. ففي الاتجاه التكييفي يكون المتعلم مستقبلًا، فهو يمتص القيم والعادات والتقاليد والأعراف الموجودة في ثقـافـة المجتمـع الذي يعيش فيه. أما إذا غلب الطابع الإصلاحي على المنهج، فإن للمتعلم دورًا في المشاركة في التغيير الاجتماعي والإصلاح والمشاركة الفعالة في رسم مستقبل المجتمع.

الهــدف

إذا كان الاتجاه السائد للمنهج تكييفيًا فإن الهدف هو نقل الثقافة إلى المتعلم. أما إذا كان الاتجـاه إصـلاحيًا فإن الهدف من المنهج هو مساعدة المتعلم في المشاركة في القضايا الاجتماعية لإعادة البناء الاجتماعي.

المحتوى

يملي الاتجاه السائد ضمن هذه النظرية نوعية المحتويات التي يتعلمها ويمارسها المتعلمون. فإذا كان الاتجاه تكيفيًا، فإن المحتوى يهتم بتطبيع indoctrination المتعلم للثقافة السائدة. أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًا فإن المحتوى يشتمل على قضايا ومشكلات اجتماعية.

الخبرات التعلمية

إذا كان الاتجاه تكيفيًا، فإن المتعلم يحصل على الخبرات التعلمية بطرق مختلفة مثل التمارين والتطبيقات والتوجيه والمحاكاة modeling . أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًا فيغلب على الخبرات أسلوب حل المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة للقضايا الاجتماعية.

التقويم

إذا كان المنهج تكييفيًا فإن التقويم يسعى نحو التوصل إلى مدى حصول المتعلم على المعارف والمهارات التي اكتسبها من الثقافة. أما إذا كان المنهج إصلاحيًا فإن التقويم يهتم بمدى قدرة المتعلم على التعامل مع المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة.

النظرية الإدراكية

تمثل العمليات الإدراكية الأساس الذي يبنى عليه المنهج. وهنا تصبح وظيفة المنهج هي تطوير العمليات الإدراكية لدى المتعلم. ويهدف أصحاب هذا الاتجاه كما يقول ايزنر وفالانس إلى تطوير نوع من تقنية العقل technology of mind وذلك من خلال «شحذ العمليات التعقلية وتطوير مجموعة من المهارات الإدراكية التي يمكن أن تطبق في تعلم أي شيء» [١٠، ص١٩]. ويهتم المنهج هنا بمهارات الاستنباط والاستقراء وطريقة حل المشكلات وغيرها من المهارات العقلية. وتعلم هذه المهارات ليس مقرونًا بمحتوى معين كما هو عند الأكاديميين، بل يمكن للمتعلم تعلم المهارات من خلال التعامل مع مهام tasks مختلفة ومن معالجته للمشكلات التي تواجهه.

وتعالج النظرية الإدراكية عناصر المنهج على النحو التالي:

المتعلم

للمتعلم القدرة على التفاعل مع المادة إيجابيًا، ويستطيع استعمال أدوات تفكيرية in-tellectual tools مختلفة تساعده على التعامل مع المعلومات ووضع الحلول والتوصل إلى النتائج.

الهدف

تهدف هذه النظرية إلى تطوير المهارات التفكيرية لدى المتعلم، وتشمل طرق الاستنتاج، والاستنباط، وحل المشكلات، وأنماط التفكير المختلفة.

المحتوى

تهتم هذه النظرية بالعمليات، ولهذا ينصب الاهتمام على إيجاد نوعية معينة من المحتويات التي تساعد المتعلم على تحقيق العمليات الإدراكية.

الخبرات التعلمية

يكتسب المتعلم الخبرات التعلمية من خلال استعمال المهارات التفكيرية المختلفة، كطريقة حل المشكلات، وطريقة الاستنباط، وغيرهما.

التقويم

يعكس التقويم مدى قدرة المتعلم على استيعاب وممارسة العمليات الإدراكية إذ يحتوي التقويم على قضايا ومشكلات يقوم المتعلم بوضع الحلول لها مستعملاً المهارات العقلية المناسبة.

النظرية الإنسانية

ظهرت هذه النظرية في الستينيات الميلادية وذلك للرد على الاهتمام المتزايد بمنهج فروع المعرفة disciplines ، المتمثل في النظرية الأكاديمية للمنهج. ويسعى أصحاب النظرية الإنسانية إلى إيجاد طرق مختلفة لتحقيق المعرفة للمتعلم. ويركز المنهج هنا على المتعلم بدلاً من محتوى المادة الدراسية.

تعطى هذه النظرية أهمية خاصة للمتعلم فهو محورها، وتسعى إلى تحقيق نموه الشخصي، كتحقيق الشعور بالذات والحرية الشخصية، وذلك عن طريق تزويده بمحتويات مختلفة. ووظيفة المنهج هنا كما يقول ايزنر وفالانس هي «إعطاء خبرات اكتمالية consummatory شخصية مرضية لكل متعلم» [١٠، ص٩].

وتعالج النظرية الإنسانية للمنهج عناصره على النحو التالي:

المتعلم

المتعلم هو مركز المنهج، وله القدرة على الوصول إلى اتخاذ القرارات المناسبة إذا أتيحت له الظروف ووفرت له الخبرات المناسبة. وترى هذه النظرية أن هناك دوافع داخلية عند المتعلم تدفعه نحو عملية التعلم.

الهدف

يهدف المنهج إلى الوصول بالمتعلم إلى درجة التطوير المثالي للإنسان وهو الوصول إلى درجة الاستقلال. ويشتمل التطوير على النمو والحرية والكمال.

المحتوى

بالرغم من أن أصحاب هذه النظرية يهتمون بالمحتوى، إلا أن مهمته تكمن في كونه مادة تساعد المتعلم على اكتشاف الأمور بنفسه. ويشترط في المحتويات أن تكون ذات معان شخصية للمتعلم. وتبنى المحتويات على أساس التركيب النفسي للمعلومات وليس على أساس التركيب المنطقي أو التاريخي.

الخبرات التعلمية

تحدث الخبرات التعلمية الإيجابية للمتعلم من خلال تفاعل جوانب المنهج الانفعالية والمعرفية، حيث يكتسب المتعلم خبرات تعلمية مختلفة أثناء تعامله مع بدائل متنوعة للسلوك ونتائجه.

التقويــم

يهتم الإنسانيون بنمو المتعلم ككل، ولهذا فتقويمهم للمنهج مبني على أساس مدى قدرة المتعلم على القيام بالعمليات وليس مقدار التحصيل الكمي للمعلومات.

النظريــة الإســلامية

ويقصـد بالنظرية الإسلامية هنا موقف أو مواقف المُنَهّجين الإسلاميين من الأمور المتعلقة بالمنهج المدرسي، وقد بنى أصحاب هذا الموقف نظريتهم على أساس من القرآن الكريم والسنة الشريفة والموروث الإسلامي.

وفي الموقف الإسـلامي يظهـر اهتمام المنهج بالفرد والمجتمع، والاهتمام بالمحتوى والعمليات العقلية والسلوك. فالمنهج المدرسي عند أصحاب هذا الاتجاه تغلب عليه صفة الشمول. ويمكن أن نتصور هذا المنهج بأنه منهج انتقائي selective، وذلك لأن أصحابه ينتقون من الاتجاهات المختلفة للمنهج ما يناسب موقفهم.[٣] ووظيفة المنهج الأساسية كما يقول مدكور هي تربية المسلم لأداء دوره وهو «المساهمة بإيجابية وفعالية في عمارة الأرض وفق منهج الله» [١٣، ص٧٨].

وتعالج النظرية الإسلامية للمنهج عناصره على النحو التالي:

المتعلم

يعتبر المتعلم مركز المنهج المدرسي، ولكن المتعلم يعيش في مجتمع إسلامي يتفاعل معه وفق معايير محددة.

---

٣ ـ بعض الكتاب يستعملون نماذج للمنهج ويعطونها صبغة إسلامية مثل إبراهيم محمود حسين فلاتة وسمير نور الدين فلمبان [٢٢، ص٥١]. فقد اقترحا نموذجًا على أنه صالح لبناء المنهج في الدول العربية والإسلامية. مع العلم بأن ما طرحاه ليس سوى نموذج المنهج كنظام system model.

وكذلك فرحان وآخرون [١٦] استعملوا تصنيف مازلو Maslow للحاجات ليؤكدوا الحاجات الأساسية عند الإنسان. أما علي أحمد مدكور [١٤]، فقد أورد أسلوب حل المشكلات وطريقة تحقيق الذات والتعليم المبرمج وغيرها كطرق تنفيذية لتدريس المنهج الإسلامي مع ما بينها من تناقض في أسسها النفسية والفلسفية فبعضها إنساني والآخر سلوكي وتستعمل لتنفيذ منهج إسلامي.

الـهــدف

يهدف المنهج إلى إيجاد المسلم التقي الذي يقوم بمسؤولية الخلافة في الأرض، وتنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله ويعمر الأرض وفق شريعة الإسلام.

المحتــوى

يتركب المحتـوى من مجموعة المعارف الإلهية وهي ما يتصل بالقرآن والسنة وعلوم الشريعة، ومجموعة المعارف المكتسبة وتشمل اللغات والعلوم العقلية والتطبيقية. [٤]

الخبرات التعلمية

تتكون الخبرات التعلمية لدى المتعلم من خلال تلقينه المحتويات. ويكتسب المتعلم الخبرات التعلمية عن طريق الحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات.

التقويــم

ينصب اهتـمام التقـويم على محاولـة التعـرف على مدى إتقـان المتعلم للحقـائق والمعلومات، ويقاس ذلك عن طريق مدى الحفظ والاسترجاع. وعادة يكون تقويم المعلم للمتعلم شاملاً وشخصيًا.

الـخــلاصـــة

هذه الـدراسـة عبـارة عن محاولـة لتـوضيح كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره الأسـاسية، والهدف منها محاولة التوصل إلى اتصال أفضل بين المُنهّجين عند معالجتهم لقضايا المنهج، وذلك عن طريق عرض كيفية معالجة كل نظرية من نظريات المنهج لكل عنصر على حدة. ورغم الاتفاق بين المُنهّجين على العناصر الأساسية للمنهج المدرسي، إلا أن نظريات المنهج تعالج هذه العناصر بوجهات نظر مختلفة تؤدي إلى وضع أو تبني مناهج مدرسية متغيرة في مضامين هذه العناصر.

---

٤ - انـظر إلى تقسيم فرحـان وآخـرين [١٦، ص ص٥٥-٩٥]، حيث قسموا المحتويات إلى العلوم الشرعية والتاريخ والعلوم الكونية والطبيعية واللغة العربية وآدابها.

ويظهر من العرض السابق أن هناك ثمة تباينًا واضحًا بين كيفية معالجة النظريات للعناصر الأساسية للمنهج. فالنظرية الأكاديمية تهتم بالمادة الأكاديمية العلمية، وأثر ذلك على نظرتها للمتعلم ودوره وكيفية اكتسابه للخبرات. واهتمام النظرية الاجتماعية للمنهج بالمجتمع وثقافته وما يحصل له من تغيرات، أدى إلى بناء منهج يهتم بالمجتمع، حيث يزود الفرد بالخبرات التي تساعده على العيش في إطار اجتماعي معين.

وترى النظرية الإدراكية للمنهج أن تطوير العمليات الإدراكية للمتعلم هو هدفها الرئيس، ولذا فإن تزويده بالمهارات العقلية التي تساعده على وضع الحلول للمشكلات التي يواجهها أمر مطلوب. أما النظرية الإنسانية فتصب تركيزها على تحقيق الذات للمتعلم، وهـذا ما قادها إلى استعمال محتويات تنمي لدى المتعلم النمو الشخصي والحرية، وتزوده بالخبرات الملائمة لهذه الأغراض. أما نظرية المنهج الإسلامية فتهدف إلى الوصول بالمتعلم المسلم إلى تحقيق عمارة الأرض، وتهتم بالفرد والمجتمع. وتتصف بالشمول وتحقق أهدافها عن طريق التلقين والحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات.

وتأسيسًا على ما سبق فإن نظرية المنهج تمثل إطارًا محددًا تملي على المُنَهّج طريقة محددة ومعينة في معالجته لعناصر المنهج، وتوضح له الرؤيا في التحليل والمعالجة، وتبين له علاقة المفاهيم ببعضها. ومعرفة كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره لا تقف عند مجرد المعرفة، بل لابد أن تضعنا في موقف أفضل حينما نحاول إرساء مشروعات تطوير المنهج وتشخيصه ودراسته، مما يؤدي إلى تسهيل سبل الاتصال والتفاهم المشترك بين المُنَهّجين.

المراجـــــع

[١] Beauchamp, G. "Curriculum Thinking." In F. English, ed. *Fundamental Curriculum Decisions.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1983, pp, 18-29.

[٢] تايلر، ر. *أساسيات المناهج*. ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبدالحميد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٣] Taba, H. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1962.

[٤] Wheeler, D. *Curriculum Process*. London: Hodder and Stoughton, 1967.

[٥] Saylor, J., and M. Alexander. *Planning Curriculum for Schools*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.

[٦] Hunkins, F. *Curriculum Development: Program Improvement*. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1980.

[٧] Kerlinger, F. *Foundations of Behavioral Research*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

[٨] Glatthorn, A. *Curriculum Leadership*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1987.

[٩] Beauchamp, G. *Curriculum Theory*. 4th ed. Itasca: F.E. Peacock, 1981.

[١٠] Eisner, E. and E. Vallance. *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: Mc Cutchan, 1974.

[١١] Mc Neil, J. *Curriculum: A Comprehensive Introduction* 2nd. ed. Boston: Little, Brown, 1981.

[١٢] Miller, J. *The Educational Spectrum: Orientations to the Curriculum*. New York: Longman, 1983.

[١٣] مدكور، علي أحمد. *نظريات المناهج العامة*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م.

[١٤] مدكور، علي أحمد. *منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٧م.

[١٥] عبدالله، عبدالرحمن صالح. *المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٦م.

[١٦] فرحان، إسحق أحمد وآخرون. *نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم*. قطر: مطبوعات رئاسة المحاكم والشئون الدينية، ١٩٧٩م.

[١٧] فرحان، إسحق أحمد. *المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٤م.

[١٨] الكيلاني، ماجد عرسان. *تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية*. دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٥م.

[١٩] الشيباني، عمر محمد التومي. *فلسفة التربية الإسلامية*. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٥م.

[٢٠] فرحان، إسحق أحمد. *التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

[٢١] المرزوقي، آمال حمزة. *النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي*. جدة: تهامة، ١٩٨٢م.

[٢٢] فلاتة، إبراهيم محمود حسين، وسمير نور الدين فلمبان. *الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج*. مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية، ١٩٨٥م.

Analytical Study of Curriculum Theories Treatments of Its Elements

Muwafig F. Al-Ruweili
Assistant Professor, Dept. of Curriculum, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this paper is to help in solving the communication problem among curriculists. The problem exists for many reasons, of which the most important is the varying theoretical positions of curriculists. Generally, the problem appears when curriculists deal with curriculum issues or put forth curriculum proposals. Usually, they tend to select the position which serves their purpose without relying on a certain curriculum theory. Consequently, their arguments lack consistency and clarity, especially as regards curriculum elements. This paper describes how curriculum theories treat the curriculum elements. The theories considered in the study are: the academic, the cognitive, the social, the humanist, and the Islamic. The curriculum elements treated are: the learner, the goal, the content, the learning experiences and the evaluation. There are differences in the way curriculum theories treat curriculum elements. Knowing these differences will help curriculists to have a clear vision and be more consistent in their work. These factors will lead to a better communication, and thus will help solve a disabling problem curriculists often face.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٧٥-٥٩٣ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

تباين القياسات الجسمية بين رياضيي المستويات العالية السعوديين تبعا لتباين الرياضة الممارسة

عبدالوهاب محمد النجار

قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين رياضيي المستويات العالية السعوديين الممارسين لرياضات كرة القدم والسلة والطائرة واليد وألعاب القوى والسباحة في قياسات جسمية متنوعة، مع تحليل علاقة هذه القياسات مع كل من العمر الزمني والرياضي لهؤلاء الرياضيين. تكونت عينة الدراسة من ٨٤ لاعبًا من لاعبي الدرجة الأولى السعوديين بواقع ١٤ لاعبًا من كل رياضة. واشتملت متغيرات الدراسة على ٢٩ قياسًا جسميًا منهم ١٦ للمحيطات، ١٠ للأطوال بالإضافة إلى العمر الزمني والرياضي والرياضة الممارسة. أظهرت النتائج أن العمر الزمني أكثر ارتباطًا بالأطوال بينما العمر الرياضي أكثر ارتباطًا بالمحيطات. وأن رياضيي كرة اليد أعلى من رياضيي كرة القدم والطائرة وألعاب القوى والسباحة في معظم المحيطات. وأن رياضيي كرة السلة أعلى من رياضيي كرة القدم والطائرة وألعاب القوى والسباحة في بعض المحيطات وبعض الأطوال. هذا وقد استنتج أن ممارسة الرياضة للمستويات العالية قد يكون له تأثير على القياسات الجسمية يختلف من رياضة إلى أخرى.

مقدمة

من الأمور التي تحظى باهتمام العاملين في المجال الرياضي بصفة عامة وفي مجال التدريب بصفة خاصة هو تحديد العوامل المؤثرة على الأداء الرياضي. وقد أوضحت كثير من الدراسات أهمية كل من العوامل الوظيفية والنفسية في تحسين الأداء الرياضي، إلا أن هناك عدداً آخر من الدراسات ركز على أهمية العامل البنائي للجسم كعنصر مؤثر في تحسين الأداء الرياضي. فقد أشارت بعض هذه الدراسات مثل دراسة دي جاري وليفين وكارتر De

Gary, Levine, & Carter [١] إلى أن الرياضيين المتفوقين في الرياضات والمسابقات البدنية المختلفة يتمتعون ببنية جسم مميزة والتي تميل للاختلاف عن بنية الأفراد غير الرياضيين. وأوضح البعض الآخر مثل دراسة لاوباك وملك كونفل Lauback, & McConville [٢] ودراسة واتسون وأودونوفان Watson, & O'Donovan [٣] أن كثيراً من العناصر البدنية مثل القوة والقدرة العضلية تتأثر بحجم الجسم وشكله.

وقد أبرز بعض الباحثين أهمية تحديد الصفات الجسمية الخاصة بكل رياضة حتى يمكن الاستفادة منها في عملية انتقاء الناشئين المرشحين لممارسة هذه الرياضة، وأشاروا إلى ضرورة إجراء البحوث والدراسات للتوصل إلى الصفات والخصائص الجسمية الخاصة المميزة لرياضيي كل رياضة [٤].

مشكلة البحث

تتفق نتائج كثير من الدراسات على أن الصفات الجسمية التي يتميز بها رياضيو كل رياضة تختلف عن تلك التي يتميز بها رياضيو الرياضيات الأخرى نظرًا للاختلاف القائم بين المتطلبات البدنية الخاصة بكل رياضة [٥، ٦، ٧]. وتقترح هذه الدراسات أن توافر هذه الصفات الخاصة في الرياضيين الذين يمارسون رياضة معينة يكون لها تأثير فعال في تقدم هؤلاء الرياضيين في ممارسة هذه الرياضة وإتقان مهاراتها وفنونها وتحقيق أعلى المستويات فيها.

وقد حاولت بعض الدراسات التعرف على القياسات الجسمية المميزة للاعبي بعض الألعاب الجماعية والفردية من مجتمعات مختلفة بعضها على المستوى العالمي [٨، ٩، ١٠]. والبعض الآخر على المستوى العربي [١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥]. إلا أن معظم هذه الدراسات اقتصرت على دراسة رياضة واحدة من الرياضات ولم تتضمن مقارنة بين الرياضات المختلفة فيما عدا القليل منها مثل دراسة مراد [٥]، التي أجريت على رياضيي المجتمع المصري ودراسة بينك ورويس Behnke, & Royce [١٦]، التي أجريت على المجتمع الأمريكي واشتملت كل منها على عدد محدود من القياسات الجسمية. ونظرًا لندرة

الدراسات التي أجريت على رياضيي المجتمع السعودي وأهمية المقارنة بين ممارسي الرياضات المختلفة في القياسات الجسمية لتحديد القياسات المميزة لكل رياضة منها حتى يمكن الاستعانة بها في عمليات اختيار الناشئين وانتقائهم فقد ظهرت الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة.

هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على أوجه الاختلاف في القياسات الجسمية بين رياضيي المستويات العالية السعوديين في رياضات كرة القدم وكرة السلة وكرة اليد والكرة الطائرة ومسابقات الميدان في ألعاب القوى والسباحة، وإلى تحديد هذه القياسات المميزة لرياضيي كل رياضة من هذه الرياضات، للاستفادة منها في عمليات اختيار الناشئين السعوديين وانتقائهم.

ويحاول البحث التوصل إلى هذا الهدف عن طريق التحقق من الفروض التالية:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسات الجسمية بين رياضيي الرياضات قيد البحث.

(٢) توجد علاقة إيجابيّة بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضي وبين بعض المحيطات المقاسة لرياضيي الرياضات قيد البحث.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رياضيي الرياضات قيد البحث في المحيطات المقاسة.

إجراءات البحث

العينة

تمثل مجتمع البحث في لاعبي الدرجة الأولى السعوديين المسجلين في الاتحادات الرياضية لرياضات كرة القدم وكرة السلة وكرة اليد والكرة الطائرة ومسابقات الميدان في ألعاب القوى والسباحة. ولكي يمكن إعطاء رياضيي الرياضات المختلفة المتضمنة في

البحث وزنًا متساويًا عند دراسة الاختلافات بينهم فقد تطلب ذلك أن يكون عدد الرياضيين الممثلين لكل رياضة في عينة البحث متساويا. ولتحقيق ذلك فقد تبين أن العدد المناسب الممكن توافره في كل رياضة هو ١٤ رياضيًا. وبناء عليه فقد تكونت عينة البحث من ١٤ لاعبا في كل رياضة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من سجلات كل اتحاد رياضي معني وبذلك بلغ العدد الإجمالي لعينة البحث ٨٤ لاعبًا من لاعبي الدرجة الممتازة. وقد بلغ متوسط عمر اللاعبين وانحرافه المعياري ٢١,٩٤ ± ١,٨٢ سنة، ومتوسط العمر الرياضي وانحرافه المعياري ٧,٣٣ ± ٣,٥٧ والذي يعني عدد سنوات ممارسة الرياضة التي يمارسها الرياضي حاليًا.

المتغيرات

اشتملت متغيرات البحث على مجموعة من القياسات الجسمية المختارة التي اتفقت كثير من الدراسات المشابهة التي أجريت في هذا المجال [١، ١٧، ١٨] على استخدامها في وصف رياضيى المستويات العالية. وبلغ عدد هذه المتغيرات ٢٩ متغيراً منهم ٢٦ متغيراً القياسات الجسمية بالإضافة إلى العمر الزمني والعمر الرياضى ونوع الرياضة الممارسة.

القياسات

قبل بدء القياس الفعلي أجريت تجربتان استطلاعيتان على مجموعتين من طلاب قسم التربية البدنية قوام كل منهما ٢٥ طالبًا لتدريب المساعدين على إجراء القياسات بطريقة صحيحة ولتحديد أماكن القياسات بدقة. ثم أجريت القياسات على الرياضيين المشاركين في الدراسة، كل في النادي الذي ينتمي إليه. ولتقليل أخطاء القياس إلى أقل حد ممكن فقد خصص ثلاثة مساعدين لأخذ القياسات على جميع أفراد العينة، أحدهم لأخذ قياس طول القامة والثاني لأخذ قياسات أطوال أجزاء الجسم والثالث لأخذ قياسات محيطات أجزاء الجسم.

وكانت القياسات الجسمية مكونة من ١٦ قياسًا لمحيطات أجزاء الجسم المختلفة وهي: (١) الرقبة، (٢) الكتفين، (٣) الصدر، (٤) الوسط، (٥) البطن، (٦) الحوض،

(٧) العضد مرتخ ، (٨) العضد منقبض ، (٩) الساعد ، (١٠) رسغ اليد ، (١١) الكف ، (١٢) الفخذ ، (١٣) الركبة ، (١٤) سمانة الساق ، (١٥) رسغ القدم ، (١٦) مشط القدم . و ١٠ قياسات للأطوال وهي : (١٧) القامة من الوقوف ، (١٨) القامة من الجلوس ، (١٩) الذراع ، (٢٠) العضد ، (٢١) الساعد ، (٢٢) الكف ، (٢٣) الرجل ، (٢٤) الفخذ ، (٢٥) الساق ، (٢٦) القدم .

الأدوات

اشتملت أدوات القياس على جهاز قياس الأطوال (الأنثروبوميتر) وقد تم معايرته والتأكد من صدق قراءاته واستخدم في قياس طول القامة من الوقوف وطول القامة من الجلوس مقربة لأقرب نصف سنتميتر. كذلك فقد استخدم شريط قياس قماش مرن مغطى بالبلاستيك لقياس محيطات وأطوال أجزاء الجسم المختلفة مقربة لأقرب سنتميتر. وأجريت القياسات وفقًا للطرق القياسية المحددة التي ذكرها كل من وينر ولوري Weiner & Lourie [١٩] وتمت قياسات الأطراف على الجانب الأيمن للفرد .

يوضح جدول رقم ١ المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات التغير أو الاختلاف coefficient of variation للقياسات الجسمية المستخدمة لجميع أفراد العينة مجتمعة . وقد حسب معامل التغير لتوضيح تشتت القياسات لدى أفراد العينة في صورة نسبة مئوية مجردة بجانب الانحراف المعياري الموضح في صورة سنتيميترات . كما يوضح جدول رقم ٢ متوسطات القياسات الجسمية لرياضيي كل رياضة على حدة .

التحليل الإحصائي

تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات multivariate analysis of covariance (MANCOVA) لاختبار الفروق بين رياضيي الرياضات الست في كل القياسات الجسمية مجتمعة ، مع ضبط متغيري العمر الزمني والعمر الرياضي إحصائيا كمتغيرين مستقلين ملازمين للمتغيرات التابعة وهي القياسات الجسمية . ويستخدم أسلوب تحليل التغاير المتعدد المتغيرات لاختبار تساوي متجهات المتوسطات المعدلة لعدد

جدول رقم ١ . المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات التغير للقياسات الجسمية بالسنتيمتر لكل أفراد العينة في مختلف أنواع الرياضات (ن = ٨٤).

مسلسل	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل التغير
١	محيط الرقبة	٢٧,٠٠	٨,١٦	٣٠,٢٢
٢	محيط الكتفين	١٠٢,٢٠	٢٢,٧٧	٢٢,٢٨
٣	محيط الصدر	٨٧,٧١	٥,٩١	٦,٧٤
٤	محيط الوسط	٧٥,٠٠	٥,٩٦	٧,٩٥
٥	محيط البطن	٧٧,٠٨	٦,٤٥	٨,٣٧
٦	محيط الحوض	٨٣,٦٨	٥,٥٣	٦,٦١
٧	محيط العضد مرتخ	٢٧,١٤	٢,٩٨	١٠,٩٨
٨	محيط العضد منقبض	٣٣,٢٥	٤,٦٨	١٤,٠٨
٩	محيط الساعد	٢٥,٢٩	٢,٤٧	٩,٧٧
١٠	محيط رسغ اليد	١٧,٦٨	٣,٤٤	١٩,٤٦
١١	محيط الكف	٢٣,٨٦	٢,٧٨	١١,٦٥
١٢	محيط الفخذ	٥٢,٣٠	٦,٥٧	١٢,٥٦
١٣	محيط الركبة	٣٦,٠١	٢,٧٩	٧,٧٥
١٤	محيط سمانة الساق	٣٥,٥٥	٣,٥٧	١٠,٠٤
١٥	محيط رسغ القدم	٢٢,٩٥	٢,٩١	١٢,٦٨
١٦	محيط مشط القدم	٢٥,٥٣	٢,١٣	٨,٣٤
١٧	طول القامة من الوقوف	١٧٢,٣٩	٧,٨٣	٥,٥٤
١٨	طول القامة من الجلوس	٨٠,١٨	١٠,٥٧	١٣,١٨
١٩	طول الذراع	٧٦,٧٨	٦,٠٣	٧,٨٥
٢٠	طول العضد	٣٢,٤٦	٣,٨٤	١١,٨٣
٢١	طول الساعد	٢٨,٥٠	٤,٦٧	١٦,٣٩
٢٢	طول الكف	١٩,٩٢	٣,٣٨	١٦,٩٧
٢٣	طول الرجل	٩٩,٨٣	٧,٤٠	٧,٤١
٢٤	طول الفخذ	٥١,٩٨	٥,٧٦	١١,٠٨
٢٥	طول الساق	٤٤,٠١	٣,٥٣	٨,٠٢
٢٦	طول القدم	٢٥,٢٢	٤,٧١	١٨,٦٨

جدول رقم ٢ . متوسطات القياسات الجسمية مقربة لأقرب سنتيمتر لرياضي كل رياضة على حدة من أفراد العينة (ن = ١٤ لكل رياضة).

مسلسل	المتغيرات	الرياضات					
		١ قدم	٢ سلة	٣ طائرة	٤ يد	٥ قوى	٦ سباحة
١	محيط الرقبة	٣٦	٣٧	٣٦	٤٣	٣٥	٣٦
٢	محيط الكتفين	٩٩	١٠٧	٩٧	١٠٢	٩٨	١١٠
٣	محيط الصدر	٨٥	٩١	٨٥	٩٣	٨٧	٨٦
٤	محيط الوسط	٧٣	٧٨	٧٥	٨٠	٧٣	٧١
٥	محيط البطن	٧٤	٧٩	٧٥	٨٤	٧٥	٧٥
٦	محيط الحوض	٨٠	٨٥	٨٠	٨٨	٨٤	٨٥
٧	محيط العضد مرتخ	٢٦	٢٨	٢٦	٣٠	٢٧	٢٦
٨	محيط العضد منقبض	٣١	٣٤	٣٣	٣٤	٣٤	٣٤
٩	محيط الساعد	٢٤	٢٦	٢٥	٢٧	٢٦	٢٦
١٠	محيط رسغ اليد	١٦	١٨	١٧	١٧	١٩	١٩
١١	محيط الكف	٢٤	٢٥	٢٤	٢٤	٢٣	٢٣
١٢	محيط الفخذ	٤٩	٥٣	٥٠	٥٧	٥١	٥٣
١٣	محيط الركبة	٣٥	٣٨	٣٦	٣٧	٣٦	٣٥
١٤	محيط سمانة الساق	٣٥	٣٨	٣٦	٣٦	٣٥	٣٥
١٥	محيط رسغ القدم	٢٢	٢٤	٢٣	٢٤	٢٣	٢١
١٦	محيط مشط القدم	٢٤	٢٦	٢٥	٢٦	٢٦	٢٥
١٧	طول القامة من الوقوف	١٦٧	١٧٧	١٧٣	١٧٢	١٧٢	١٧٢
١٨	طول القامة من الجلوس	٧٧	٧٥	٧٧	٧٩	٩٠	٨٣
١٩	طول الذراع	٧٢	٨٠	٧٥	٧٨	٧٧	٨٠
٢٠	طول العضد	٣١	٣٣	٣٢	٣٢	٣٤	٣٤
٢١	طول الساعد	٢٧	٣٠	٢٨	٣١	٢٧	٢٩
٢٢	طول الكف	٢٠	٢٣	٢٠	٢٠	١٨	٢٠
٢٣	طول الرجل	٩٥	١٠٥	١٠٠	٩٨	١٠٠	١٠١
٢٤	طول الفخذ	٥٠	٥٦	٥١	٥٢	٥٣	٥٠
٢٥	طول الساق	٤٢	٤٤	٤٤	٤٣	٤٥	٤٥
٢٦	طول القدم	٢٤	٢٦	٢٥	٢٨	٢٣	٢٤

من المجموعات، مع تحليل مدى اقتران بعض المتغيرات المستقلة التابعة، وضبط هذا الاقتران إحصائيًا لتكون الفروق بين المجموعات راجعة أساسًا للفروق في المتغيرات التابعة دون المتغيرات المستقلة المقترنة. ويعالج هذا الأسلوب الارتباطات القائمة بين المتغيرات موضع التحليل. وقد استخدمت محكات بيلاي Pillai V ، وهو تيلينج ت ـ المربعة Hotelling T-square ، ولمداة ويلك Wilk's Lambda وفقًا لما ذكره موريسون Morrison [٢٠] لاختبار دلالة نتائج هذا التحليل.

ومتابعة لتحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات فقد استخدم تحليل الانحدار regression analysis بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضي وبين كل قياس من القياسات الجسمية على حدة لإيجاد العلاقة بين كل منهما. كذلك فقد استخدم تحليل التباين لمتغير مفرد (ANOVA) analysis of variance لاختبار الفروق بين رياضيي الرياضات المختلفة في كل قياس جسمي على حدة.

يلي ذلك إيجاد معاملي الانحدار للعمر الزمني والعمر الرياضي المعياريين في معادلة تحليل الانحدار لكل قياس من القياسات الجسمية، لتحديد مدى مساهمة كل منهما في العلاقة بينهما وبين القياسات الجسمية. كذلك فقد أجري اختبار ستيودنت نيومان كيولز Student Newman Keuls, SNK لاختبار دلالة الفروق بين رياضيي كل رياضة وبعضهم البعض الآخر في القياسات الجسمية التي أظهرت نتائج تحليل التباين لمتغير مفرد أنها ذات دلالة إحصائية. وأجريت التحاليل الإحصائية باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الإنسانية Statistical Package for the Social Sciences SPSS [٢١، ص ص ١ـ٧٩؛ ٢٢، ص ص١ـ٣٧٥]. هذا وقد ارتضى الباحث مستوى دلالة ٠,٠٥ على الأقل.

النتـــائج

أسفرت نتائج تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات (MANCOVA) للعمر الزمني والعمر الرياضي مع جميع القياسات الجسمية مجتمعة (جدول رقم ٣) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود علاقة إيجابية بين كل

جدول رقم ٣ . تحليل التغاير متعدد المتغيرات بين الرياضات المختلفة في جميع القياسات الجسمية مع ضبط متغيري العمر الزمني والعمر الرياضي .

البيـــان	اختبار التباين المتعدد*		قيمة ف	مستوى
	اسم الاختبار	قيمة الاختبار	التقريبية	الـدلالـة
التباين المتعدد الاقتراني**	بيـــلاي فـي	١,١٩	٢,٩٣	,٠٠٠
	هوتيلينج ت ٢	٣,١٠	٢,٩٨	,٠٠٠
للعمر الزمنـي والعمـر الرياضى	ويلك لمبدا	٠,١٦	٢,٩٥	,٠٠٠
التبايـن المتعدد	بيـــلاي فـي	٢,٥٨	٢,٢٦	,٠٠٠
	هـوتيلينج ت ٢	٧,٠٠	٢,٦٦	,٠٠٠
بيـن الرياضـــات	ويلك لمبـــدا	٠,٠٢	٢,٤٨	,٠٠٠

* بيلاي في Pillai V
هو تيلينج ت ٢ Hotelling T2
ويلك لمبدا wilk A

** معاملا الارتباط canonical correlation r ودلالتهما الإحصائية بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضى من جانب والقيـاسـات الجسمية من جانب آخر، للعوامل المستخلصة ذات الدلالة المعنوية هي ٨٨, ودلالته ٠,٠١ ، ٧٩، ودلالته ٠,٠١ .

من العمر الزمني والعمر الرياضي من جانب، وبين القياسات الجسمية مجتمعة من جانب آخر، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد للعمر الزمني ٨٨, ٠ ومعامل الارتباط المتعدد للعمر الرياضي ٧٩, ٠ كما تدل هذه النتائج على وجود اختلاف بين رياضيى الرياضات المختلفة في القياسات الجسمية مجتمعة . وهو ما يتفق مع الفرض الأول للبحث وبذا يعد الفرض مقبولاً .

ومتابعة لنتائج تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات (MANCOVA) فقد أجري تحليل الانحدار والتباين لمتغير مفرد (ANOVA) للقياسات الجسمية، كل على حدة، لاختبار الفروق بين رياضيي الرياضات المختلفة لكل متغير (جدول رقم ٤) . وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار للعمر الزمني والعمر الرياضي أن ١٥ قياسًا جسميًّا منهم ١١ للمحيطات، و ٤ للأطوال لهم علاقة ذات دلالة إحصائية مع كل من العمر الزمني والعمر الرياضي، حيث تراوحت درجة هذه العلاقة المتمثلة في معاملات الارتباط من ٠,٣٠ إلى ٠,٤٩ عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود علاقة إيجابية بين كل من العمر الزمني والعمر الرياضي من جانب وبين كل من محيطات الرقبة، والصدر، والوسط، والعضد مرتخ، والساعد، والكف، والفخذ، والركبة، وسمانة الساق، ورسغ القدم، ومشط القدم، وطول الذراع، والعضد، والكف، والرجل من جانب آخر. وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض هذا البحث.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين لمتغير مفرد بين رياضيي الرياضات المختلفة في كل قياس جسمي على حدة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ١٧ قياسًا جسميًّا منهم ١٠ للمحيطات، و ٧ للأطوال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ مما يدل على أنه يوجد اختلاف بين رياضيي الرياضات المختلفة في محيطات كل من الرقبة، والصدر، والوسط، والبطن، والحوض، والعضد مرتخ، والساعد، والفخذ، والركبة، ورسغ القدم، وأطوال كل من القامة من الوقوف، والقامة من الجلوس، والذراع، والكف، والرجل، والفخذ، والقدم. وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث.

ولتحديد مساهمة كل من العمر الزمني والعمر الرياضي في علاقتهما مع القياسات الجسمية فقد تم استخدام تحليل الانحدار لإيجاد معادلتي الانحدار لكل منهما. ويوضح جدول رقم ٥ نتائج تحليل الانحدار ومعاملات القياسات الجسمية في معادلتي انحدار كل من العمر الزمني والعمر الرياضي، وهي معاملات معايرة أي معاملات نسبية تحدد بوضوح درجة إسهام كل منهما في العلاقة الناتجة دون إضافة أي ثوابت لهذه المعاملات. ويتضح من نتائج التحليل أن العمر الرياضي أكثر إسهامًا من العمر الزمني في علاقتهما مع محيطات

جدول رقم ٤ . نتائج تحليلات كل من التغاير (للعمر الزمني والعمر الرياضي) والتباين لمتغير مفرد لكل قياس جسمي على حدة بين الرياضات المختلفة.

مسلسل	المتغيرات	التغاير: ر	التغاير: د*	التباين: ف	التباين: د*
١	محيط الرقبة	,٣٢	,٠١٨	٢,٣٥	,٠٤٩
٢	محيط الكتفين	—	—	—	—
٣	محيط الصدر	,٣٤	,٠١٠	٥,٧٤	,٠٠٠
٤	محيط الوسط	,٣٤	,٠١٠	٣,٦٨	,٠٠٥
٥	محيط البطن	—	—	٥,٥٨	,٠٠٠
٦	محيط الحوض	—	—	٤,١٨	,٠٠٢
٧	محيط العضد مرتخ	,٤٣	,٠٠٠	٧,١٨	,٠٠٠
٨	محيط العضد منقبض	—	—	—	—
٩	محيط الساعد	,٤٦	,٠٠٠	٣,٠٩	,٠١٤
١٠	محيط رسغ اليد	—	—	—	—
١١	محيط الكف	,٤٩	,٠٠٠	—	—
١٢	محيط الفخذ	,٣٧	,٠٠٤	٤,٥٣	,٠٠١
١٣	محيط الركبة	,٣٤	,٠٠٨	٤,١٠	,٠٠٢
١٤	محيط سمانة الساق	,٤٩	,٠٠٠	—	—
١٥	محيط رسغ القدم	,٤٦	,٠٠٠	٢,٧٦	,٠٢٤
١٦	محيط مشط القدم	,٣١	,٠١٩	—	—
١٧	طول القامة من الوقوف	—	—	٢,٦٢	,٠٣٠
١٨	طول القامة من الجلوس	—	—	٣,٨١	,٠٠٤
١٩	طول الذراع	,٣٥	,٠٠٦	٤,٥٨	,٠٠١
٢٠	طول العضد	,٣٤	,٠٠٨	—	—
٢١	طول الساعد	—	—	—	—
٢٢	طول الكف	,٣٠	,٠٢٦	٣,٤٤	,٠٠٧
٢٣	طول الرجل	,٣٧	,٠٠٤	٣,٧٢	,٠٠٥
٢٤	طول الفخذ	—	—	٢,٣٣	,٠٥١
٢٥	طول الساق	—	—	—	—
٢٦	طول القدم	—	—	٢,٣٥	,٠٤٨

* د = مستوى الدلالة

العلامة (—) تدل على أن هذا المتغير غير دال إحصائيًا ولذلك لم تذكر نتائجه.

جدول رقم ٥. نتائج تحليلات الانحدار لمتغيري العمر الزمني والعمر الرياضي ومعاملات كل منهما (بيتا) المعايرة للقياسات الجسمية التي أظهرت دلالات إحصائية في تحليل التغاير لمتغير مفرد.

مسلسل	المتغيرات	العمر الزمني		العمر الرياضي	
		ب*	د**	ب*	د**
١	محيط الرقبة	,١٢	,٠٣٢	,٢٥	,٠٣٥
٢	محيط الكتفين	—	—	—	—
٣	محيط الصدر	,٠٧	,٥٧٦	,٣١	,٠١١
٤	محيط الوسط	,٣٥	,٠٠٤	,٠٣-	,٨٢٦
٥	محيط البطن	—	—	—	—
٦	محيط الحوض	—	—	—	—
٧	محيط العضد مرتخ	,١٠	,٣٧٠	,٣٨	,٠٠١
٨	محيط العضد منقبض	—	—	—	—
٩	محيط الساعد	,١٨	,١١٤	,٣٧	,٠٠١
١٠	محيط رسغ اليد	—	—	—	—
١١	محيط الكف	,٠٠	,٩٨٢	,٤٩	,٠٠٠
١٢	محيط الفخذ	,٠١	,٩٤٢	,٣٦	,٠٠٢
١٣	محيط الركبة	,٠٨	,٤٨٩	,٣٧	,٠٠٢
١٤	محيط سمانة الساق	,٢٧	,٠١٣	,٣٢	,٠٠٤
١٥	محيط رسغ القدم	,٠٤	,٦٨٧	,٤٤	,٠٠٠
١٦	محيط مشط القدم	,٠٢	,٨٦١	,٣١	,٠١٢
١٧	طول القامة من الوقوف	—	—	—	—
١٨	طول القامة من الجلوس	—	—	—	—
١٩	طول الذراع	,٣٥-	,٠٠٣	,٠٠	,٩٧٤
٢٠	طول العضد	,٢٤-	,٠٤٧	٠,١٨-	,١٣٢
٢١	طول الساعد	—	—	—	—
٢٢	طول الكف	,٣١-	,٠١٠	,٢١-	,٠٨٠
٢٣	طول الرجل	,١٥-	,١٨٩	,٢٨-	,٠١٨
٢٤	طول الفخذ	—	—	—	—
٢٥	طول الساق	—	—	—	—
٢٦	طول القدم	—	—	—	—

* ب = بيتا

** د = مستوى الدلالة

العلامة (-) تدل على أن هذا المتغير غير دال إحصائيًا ولذلك لم تذكر نتائجه.

الرقبة والصدر والعضد مرتخ والساعد والكف والفخذ والركبة وسمانة الساق ورسغ ومشط القدم عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بينما كان العمر الزمني أكثر إسهامًا من العمر الرياضي في علاقتهما مع أطوال الذراع والعضد والكف عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ .

ولتحديد أوجه الاختلاف بين رياضيي الرياضات المختلفة في القياسات الجسمية التي أظهرت فروقًا ذات دلالات إحصائية فقد استخدم اختبار استيودنت نيومان كولوز (SNK) الموضح نتائجه في جدول رقم ٦ . وتوضح النتائج أن رياضيي كرة اليد كانوا أعلى من رياضيي كرة القدم، والكرة الطائرة، وألعاب القوى، والسباحة في محيطات الرقبة، والصدر، والوسط، والبطن، والعضد مرتخ، وفي محيط الفخذ فيما عدا رياضيي السباحة. وكانوا أعلى من رياضيي كرة السلة في محيط البطن، ومن رياضيي الكرة الطائرة في محيطات الحوض، ومن رياضيي السباحة في محيط مشط القدم، وطول القدم.

وتوضح نتائج المقارنة أن رياضيي كرة السلة كانوا أعلى من رياضيي كرة القدم، والسباحة في محيطات الوسط، والركبة، ومن رياضيي ألعاب القوى، والسباحة في محيطات الوسط، والركبة، ومن رياضيي كرة القدم، وكرة اليد في طول الرجل، ومن رياضيي كرة القدم في محيط العضد مرتخ، وأطوال كل من القامة من الوقوف، والذراع، والفخذ، ومن رياضيي السباحة في محيطات رسغ القدم، ومن رياضيي ألعاب القوى في طول الكف.

كما توضح النتائج أن رياضيي ألعاب القوى كانوا أعلى من رياضيي كرة القدم، وكرة السلة، والكرة الطائرة، وكرة اليد في قياس طول القامة من الجلوس. كذلك كان رياضيو السباحة أعلى من رياضيي كرة القدم في طول الذراع.

وتدل هذه النتائج على أن رياضيي كرة اليد أعلى بصفة عامة من رياضيي كرة القدم، والكرة الطائرة، وألعاب القوى في معظم محيطات أجزاء الجسم. كما أن رياضيي كرة السلة كانوا أعلى بصفة عامة من رياضيي كرة القدم، والكرة الطائرة، وألعاب القوى، والسباحة في بعض محيطات أجزاء الجسم وبعض أطوالها. أما رياضيو ألعاب القوى فقد كانوا أعلى

جدول رقم ٦ . نتائج اختبارات ستيودنت نيومان كيولز Student Newman Keuls (SNK) للمقارنة بين الرياضات في القياسات الجسمية التي أظهرت دلالات إحصائية* في تحليل التباين لمتغير مفرد.

مسلسل	المتغيرات	الرياضات ١ قدم	٢ سلة	٣ طائرة	٤ يد	٥ قوى	٦ سباحة
١	محيط الرقبة	٤	–	٤	–	٤	٤
٢	محيط الكتفين	–	–	–	–	–	–
٣	محيط الصدر	٢، ٤	–	٢، ٤	–	٤	٤
٤	محيط الوسط	٢، ٤	–	٤	–	٢، ٤	٢، ٤
٥	محيط البطن	٤	٤	٤	–	٤	٤
٦	محيط الحوض	٤	–	٤	–	–	–
٧	محيط العضد مرتخ	٢، ٤	–	٤	–	٤	٤
٨	محيط العضد منقبض	–	–	–	–	–	–
٩	محيط الساعد	٤	–	–	–	–	–
١٠	محيط رسغ اليد	–	–	–	–	–	–
١١	محيط الكف	–	–	–	–	–	–
١٢	محيط الفخذ	٤	–	٤	–	٤	–
١٣	محيط الركبة	٢	–	٢	–	٢	٢
١٤	محيط سمانة الساق	–	–	–	–	–	–
١٥	محيط رسغ القدم	٤	–	–	–	–	٢، ٤
١٦	محيط مشط القدم	–	–	–	–	–	–
١٧	طول القامة من الوقوف	٢	–	–	–	–	–
١٨	طول القامة من الجلوس	٥	٥	٥	٥	٥	–
١٩	طول الذراع	٦، ٢	–	–	–	–	–
٢٠	طول العضد	–	–	–	–	–	–
٢١	طول الساعد	–	–	–	–	–	–
٢٢	طول الكف	–	–	–	–	٢	–
٢٣	طول الرجل	٢	–	–	٢	–	–
٢٤	طول الفخذ	٢	–	–	–	–	–
٢٥	طول الساق	–	–	–	–	–	–
٢٦	طول القدم	–	–	–	–	٤	–

* الرقم المسجل في عنوان العمود يرمز للرياضة، والرقم المسجل في العمود يرمز للرياضة التي كان متوسط القياس فيها أكبر من متوسط القياس في الرياضة عنوان العمود وذات دلالة معنوية، والعلامة (-) تدل على أن الفروق بين رياضيي الرياضات المختلفة في هذا المتغير غير دالة إحصائيًا.

من رياضيي كرة القدم، وكرة السلة، والكرة الطائرة، وكرة اليد في طول القامة من الجلوس. وتجيب هذه النتائج على التساؤل الثاني للدراسة.

المناقشــــة

أوضحت نتائج تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات أنه توجد اختلافات في القياسات الجسمية بين رياضيي الرياضات المختلفة عند ضبط متغيري العمر الزمني والرياضي. ويدل ذلك على أن الخصائص الجسمية التي يتميز بها رياضيو كل رياضة تختلف عن تلك التي يتميز بها رياضيو الرياضات الأخرى. وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالقياسات الجسمية ليس فقط في عملية الاختيار الأولى للناشئين بل أيضًا في عملية الانتقاء التخصصي للرياضة المحددة التي تناسبها الخصائص الجسمية للناشىء. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من كارتر وأوبري وشيت Carter, Aubry, & Sheet [٦]، وكذلك فليك Fleck [٧].

وأظهرت النتائج أن ضبط كل من متغيري العمر الزمني والعمر الرياضي من خلال استخدام تحليل التغاير الاقتراني متعدد المتغيرات للقياسات الجسمية كان ضروريًا لما لهما من ارتباط بالقياسات الجسمية. وهذا يدل على أن القياسات الجسمية ليست مستقلة عن العمر الزمني والعمر الرياضي ومن الضروري أن يوضع ذلك في الاعتبار عند دراسة القياسات الجسمية. ويعد استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات أنسب الأساليب استخدامًا لتحليل متغيرات القياسات الجسمية نظرًا لما يتميز به هذا الأسلوب من معالجته لظاهرة الارتباط بين هذه المتغيرات. وهذا ما أكد عليه واتسون Watson [١٨] من خلال ما توصل إليه في دراسته الموسعة على رياضيين مماثلين في المجتمع الإنجليزي.

ودلت النتائج على أن العمر الزمني أكثر إسهامًا من العمر الرياضي في علاقتهما مع أطوال أجزاء الجسم المختلفة خاصة الذراع، والعضد والكف. وتعني هذه النتائج ضمنًا أن أطوال أجزاء الجسم هذه تتأثر بعاملي النمو والتطور الطبيعيين للفرد واللذان يتأثران بدورهما بالعوامل الوراثية الفردية. أي أن هذه الأطوال تتحدد لدى الفرد حتى قبل اشتراكه في أي

رياضة، ولا تتأثر بعد ذلك بنوع الرياضة الممارسة، ولكن يمكن أن تكون عاملاً مهمًا من عوامل النجاح في الرياضة.

كما دلت النتائج أيضًا على أن العمر الرياضي أكثر إسهامًا من العمر الزمني في علاقتهما مع محيطات أجزاء الجسم المختلفة خاصة الرقبة، والصدر، والعضد مرتخ، والساعد، والكف، والفخذ، وسمانة الساق، ورسغ القدم، ومشط القدم. وتعني هذه النتائج ضمنًا أن محيطات أجزاء الجسم تتأثر بعاملي الممارسة والخبرة الرياضية للرياضي كما أنها تتوقف على طول فترة الممارسة وكثافة التدريب الذي يتلقاه الرياضي. أي أن هذه المحيطات تنمو بنمو الفرد رياضيًا وبارتفاع مستواه الفني وتقدمه رياضيًا. وبذلك فقد تتأثر بنوع الرياضة الممارسة، وقد تكون عاملاً مهمًا من عوامل التمييز بين الرياضات المختلفة من حيث تأثيرها على هذه المحيطات وإحداث تغيير فيها.

وأوضحت النتائج أن رياضيي كرة اليد كانوا أعلى من رياضيي الرياضات الأخرى في معظم محيطات أجزاء الجسم، التي غالبًا ما تعبر عن القوة والقدرة العضلية كما يشير واتسون وأودونوفان Watson & O'Donovan [٣] وقد يكون ذلك راجعا إلى طبيعة اللعب في كرة اليد التي تتطلب مستوى عاليًا من القوة العضلية وتسهم في نجاح الرياضي وتقدمه في الأداء الرياضي.

وأوضحت النتائج أن رياضيي كرة السلة كانوا أعلى من رياضيي الرياضات الأخرى في بعض محيطات أجزاء الجسم وبعض أطوالها. وقد يكون ذلك راجعًا إلى متطلبات رياضة كرة السلة والتي تعتمد إلى حد كبير على طول قامة لاعب كرة السلة. ويعتبر الطول بصفة عامة وطول الأطراف بصفة خاصة من العوامل المهمة المساهمة في تفوق لاعب كرة السلة وتقدمه في الأداء، لذا ظهر رياضيو كرة السلة أكثر طولاً وأكبر حجمًا في بعض أجزاء الجسم عن غيرهم من رياضيي الرياضات الأخرى.

الاستخلاصات والتوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة يمكن الاستخلاص بأنه توجد اختلافات في القياسات الجسمية بين رياضيي كرة القدم والسلة واليد والطائرة وألعاب القوى والسباحة، وأن رياضيي كرة اليد يتميزون عن غيرهم من الرياضيين بزيادة محيطات معظم أجزاء الجسم والتي تعبر غالبًا عن زيادة القوة العضلية. وأن رياضيي كرة السلة يتميزون عن غيرهم من الرياضيين بزيادة في بعض أطوال أجزاء الجسم وبعض المحيطات والتي تعد من العوامل المساهمة للنجاح في أداء متطلبات هذه الرياضة.

وإستنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

١ ـ الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اختيار الناشئين للرياضات التي شملتها الدراسة مع مراعاة فروق العمر حيث أجريت هذه الدراسة على المستوى العالي.

٢ ـ إجراء دراسات موسعة امتدادًا لهذه الدراسة للتوصل إلى الأسلوب المناسب الذي يمكن استخدامه بدقة في اختيار وانتقاء ناشىء كل رياضة بناء على قياساتهم الجسمية المناسبة لطبيعة هذه الرياضة ومتطلباتها.

المراجـــع

[١] De Gary, A.L., L. Levine, and J.E.L. Carter. *Genetic and Anthropological Studies of Olympic Athletes*. New York: Academic Press, 1974.

[٢] Lauback, L.L., and J.T. McConville. "The Relationship of Strength to Body Size and Typology." *Medicine and Science in Sports*, 1 (1969), 189-94.

[٣] Watson, A.W.S., and D. J. O'Donovan. "The Relationship of Muscular Strength to Body Size in Post-Pubertal Males." *Irish Journal of Medical Science*, 146 (1977), 307-308.

[٤] خاطر، أحمد محمد، وعلي فهمي البيك. *القياس في المجال الرياضي*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.

[٥] مراد، جمال الدين. «دراسة حول المقاييس المورفولوجية وعلاقتها بمتطلبات بعض الألعاب الجماعية (يد ـ سلة ـ طائرة ـ قدم).» رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية، جامعة حلوان، ١٩٧٦م.

[٦] Carter, J.E.L., S.P.Aubry, and D. A. Sheet. "Somatotypes of Montreal Olympic Athletes." In Carter, J.E.L., ed. *Medicine and Sport*, vol. 16. New York: Basel S. Kargee, 1982, pp 53-80.

[٧] Fleck, S.J. "Body Composition of Elite American Athletes." *The American Journal of Sports Medicine*, 11 (1983), 398-403.

[٨] Tanner, J.M. *The Physique of the Olympic Athlete*. London: Arnold, 1964.

[٩] Hirata, K. "Physique and Age of Tokyo Olympic Champions." *Journal of Sports Medicine*, 60 (1966), 207-22.

[١٠] Carter, J.E.L. "The Somatotypes of Athletes: A Review." *Human Biology*, 42 (1970), 535-39.

[١١] جمال الدين، عبدالمحسن محمد. «دراسة لتحديد بعض المواصفات الجسمية للاعبي الكرة الطائرة بجمهورية مصر العربية.» رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية بالإسكندرية، جامعة حلوان، ١٩٧٢م.

[١٢] البيك، علي فهمي. «دراسة مقارنة لبعض القياسات الأنثروبومترية عند سباحي المستوى العالي وسباحي منتخب المملكة العربية السعودية، في سباحة المسافات الطويلة.» *دراسات وبحوث جامعة حلوان*، ٣ (١٩٨٠م)، ٨٧ ـ ١٠٨.

[١٣] أبو زيد، عماد الدين عباس. «علاقة بعض القياسات الجسمية والعناصر البدنية بمستوى القدرة العضلية للرجلين للاعبي كرة اليد القوميين.» رسالة ماجستير، كلية التربية للبنين، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.

[١٤] درويش، كمال عبدالرحمن. *دراسات وبحوث في التربية الرياضية والترويح*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٢م.

[١٥] إسماعيل، كمال عبدالحميد. «القياسات الجسمية للاعبي كرة اليد الممتازين (دراسة عاملية).» رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، ١٩٨٣م.

[١٦] Behnke, A.R., and J. Royce. "Body Size, Shape and Composition of Several Types of Athletes." *Journal of Sports Medicine*, 6 (1966), 75-88.

[١٧] Behnke, A.R., and J.H. Wilmore. *Evaluation and Regulation of Body Build and Composition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

[١٨] Watson, A.W.S. "The Physique of Sportsmen: A Study Using Factor Analysis." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 16 (1984), 287-93.

[١٩] Weiner, J.S., and S.A. Lourie. *Human Biology: A Guide to Field Methods*. Oxford; Blackwell, 1969.

[٢٠] Morrison, D.F. *Multivariate Statistical Methods*. 2nd. ed. New York: McGraw Hill, 1976.

[٢١] Hull, C.H., and N.H. Nie. *SPSS update 7-9*. New York: McGraw Hill, 1981.

[٢٢] Nie, N.H. et al. *Statistical Package for the Social Sciences*. 2nd ed. New York: McGraw Hill, 1975.

Anthropometric Measurements Variation among Top Sportsmen in Different Sports

Abdelwahab M. El-Naggar
Dept. of Physical Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of the study was to compare various anthropometric measurements of top sportsmen playing soccer, basketball, volleyball, handball, swimming, and track and field, and to analyze chronological and sports ages effects. Subjects were 84 first class Saudi players. Variables were 29: 16 circumferences and 10 lengths of body parts, in addition to chronological and sports ages and the sport played. Results showed that chronological age is more related to lengths, while sports age is more related to circumferences. Handball players were superior to soccer, volleyball, track and field, and swimming players in circumferences. Basketball players were superior to soccer, volleyball, track and field, and swimming players in some circumferences and some lengths.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢ ، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٩٥-٦٣٦ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال: دراسة ميدانية لبناء مفهوم ذات إيجابي

سامي بن محمد ملحم

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات/ الأقسام الأدبية ،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتلخص مشكلة البحث في تصميم برنامج إرشادي لبناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال وتجريبه. واقتصر البحث على تحديد المظاهر السلبية للذات لدى الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية وبناء مقياس لمفهوم الذات، وفي إعداد برنامج إرشادي من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال.

وقد تم تطبيق مقياس مفهوم الذات على عينة عشوائية من ٥٠٠ طفل وطفلة يمثلون مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة إربد بالأردن. كما تم اختيار أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة وعددهم ٦٠ طفلا وطفلة واستخراج المظاهر السلبية لمفهوم الذات لديهم والتي تضمنها مقياس مفهوم الذات لدى الأطفال من سن ٩-١٦ سنة.

وقد أشارت النتائج البيانية والإحصائية التي تم التوصل إليها من تطبيق البرنامج الإرشادي، إلى وجود اتجاه ثابت نسبيًا نحو ارتفاع ملموس في مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال عبر جميع مراحل البرنامج المختلفة مقارنة بمستوى التحصيل الدراسي في مرحلة الملاحظة.

لقد قدم البحث نموذجًا لبرنامج إرشادي يهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال من أجل زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم. وتم تنظيم البرنامج بحيث يسهل على المعلم تطبيقه خلال حصصه اليومية في المدرسة.

أولاً : مقدمـــة

يحتـل موضوع مفهوم الذات جانبًا مهمًا في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية الحديثة. كما تحدثت عنه عدة نظريات في الشخصية. وقد عرّف مفهوم الذات على أنه: «تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات يبلوره الفـرد ويعتـبره تعريفًا نفسيًا لذاته ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية» [١ ، ص٩٨].

ولا شك أن عددًا كبيرًا من العوامل تسهم في تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال. من أهمها المنزل والمدرسة حيث تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة (من سن ٢-٦ سنوات) من أهم المـراحل لنمو مفهوم الذات لديه [٢]. فخلال تلك الفترة التي يعيشها الطفل بين أفراد أسرته من والديّن وإخوة وأخوات تتكون لديه البدايات الأولى لمفهومه عن ذاته من الخبرات التي تتاح له داخل البيت وخارجه مما يتلقاه من استجابات الآخرين البارزين من حوله.

ولـدى وصـولـه المـدْرسـة، فإن المناخ المدرسي الجديد، وما يتلقاه من استجابات الآخـريـن من رفـاقـه داخـل الفصل الدراسي وخارجه، أو من مدرسيه، وما يمارسه من نشاطات، كل ذلك يؤثر في تكوين مفهوم إيجابي أو سلبي نحو ذاته. ومن هنا تبرز خطورة هذا التأثير فيما إذا كانت الخبرات التي مرّ بها الطفل سلبية. فإن النظرة السلبية نحو ذاته تتعزز وتقوى. أما إذا كانت الخبرات التي مرّ بها الطفل إيجابية، فإن النظرة الإيجابية نحو مفهومه عن ذاته هي التي تتعزز وتقوى [٣، ص ص ٦١٣-٦١٤].

ويشير سيرز Sears [٤] في هذا الصدد إلى العلاقة الشديدة بين مفهوم الذات الذي يكونه الطفل عن نفسه، ومستوى تحصيله الدراسي. وأن النظرة الإيجابية نحو الذات تساعد الطفل في تحسين مستواه في الدراسة. وقد أيد هذه المقولة عدد من البحوث والدراسات التي أجريت على الأطفال بهدف دراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل [٥ ، ٦].

هذا، وقد ركز الباحثون في الآونة الأخيرة على بناء عدد من الاستراتيجيات الخاصة لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال [٧] وكذلك على السمات الواجب توافرها في المعلم حتى يحقق نماء إيجابيًا لمفهوم الذات لدى الأطفال تتلخص في الاهتمام بـ:

١ ـ الأطفال باعتبارهم أصدقاء ودودين يستحقون كل خير ومحبة وينمون من الداخل غير متأثرين بما يحيط بهم من أحداث جارية.
٢ ـ قدرات الأطفال في إمكانية حل مشكلاتهم بأنفسهم.
٣ ـ تعلم الأطفال تحديد أهدافهم بواقعية.
٤ ـ مساعدة الأطفال على النمو الإيجابي السليم.
٥ ـ الخبرات الإدراكية للأطفال أكثر من الاهتمام بالأحداث الجارية.
٦ ـ ردود فعل الأطفال أكثر من الاهتمام بالأحداث الجارية.
٧ ـ فهم أسباب السلوك لدى الأطفال من خلال تفكيرهم الراهن ومشاعرهم ووضعهم. وليس بالإشارة إلى الضغوط التي خبروها في حياتهم اليومية.
٨ ـ النظر بإيجابية للذات الداخلية للمعلم، وأن يضع نفسه مكان الآخرين، ويسلك وفق هذا التصور.

ويعتقد بيرنز Burns [٨، ص ص ٢٥٠-٢٥٧] أن الدروس اليومية التي يقدمها المعلم لأطفاله أشبه ما تكون بجلسات العلاج النفسي التي يعبر الأطفال بها عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم. مما يكون للمعلم التأثير المباشر على كل من حوله من أطفال وزملاء وأفراد سلبًا أو إيجابًا وذلك بما يتسم المعلم به من مفهوم سلبي أو إيجابي عن ذاته.

وأشار محمد خطاب [٩، ص ص٨-٩] إلى هرمية شافلسوت Shavelson لمفهوم الذات لدى الأطفال على اعتبار أن المفهوم العام للذات الذي يكوّنه الفرد عن نفسه ماهو إلا نتيجة محصّلة لعوامل متعددة تنطلق من قاعدة الهرم، وتندرج عبر خبرات الطفل في المنزل والمدرسة والمجتمع بحيث تشكل لديه مفاهيم فرعية لذاته تتعلق بجسمه وشخصيته وعاطفته وتحصيله لتجتمع معا وتشكل بالتالي مفهومًا عامًا للذات لديه. هذا المفهوم الذي يسعى المعلم جاهدًا لتحقيقه لدى أطفاله.

وبالرغم من صفة الثبات النسبي التي يتسم بها مفهوم الذات لدى الأفراد [١٠، ص ص٤٩٨-٤٩٩]، إلا أن ما جاءت به نظرية روجرز Rogers حول الذات [١١] يشير إلى إمكانية إحداث التغيير في السلوك عن طريق إحداث تغيير في مفهوم الذات لدى الفرد.

ومن هنا يأتي دور المعلم في إدراكه للمسؤوليات الملقاة على عاتقه تجاه أطفاله في حجرة المدرسة من أجل توفير المناخ التربوي الملائم داخل غرفة الفصل الدراسي وخارجه. ومن حيث هو قدوة ليحقق بناء إيجابيًا لمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.

وتحاول هذه الدراسة بناء برنامج إرشادي يستخدمه المعلم خلال دروسه اليومية في الفصل من أجل تحقيق إيجابي لمفهوم الذات لدى أطفاله.

ثانيًا: مشكلة البحث وأهميته

تأتي هذه الدراسة للكشف عن المظاهر السلبية لمفهوم الذات التي يعاني منها الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية والتي تساعد في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما المظاهر السلبية لمفهوم الذات التي يعاني منها الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية؟

٢ ـ هل هناك علاقة بين المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال ومستوى التحصيل الدراسي لديهم؟

٣ ـ هل يتمكن المعلمون من بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال الذين يعانون من المظاهر السلبية لمفهوم الذات؟

وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها محاولة للكشف عن بعض نواحي المظاهر السلبية التي تنتاب الأطفال في مفهومهم عن الذات لديهم في مرحلة الدراسة الابتدائية. ذلك أن معرفة هذه المظاهر والمشاعر تساعد في التخطيط لبناء برامج إرشادية لمثل هؤلاء الأطفال.

كما أنها تفيد في مساعدتهم على التوافق السليم. وأن ما يعبر عنه الطفل الذي يتسم بمظاهر ومشاعر سلبية عن مفهومه لذاته من أنماط سلوكية، ومن تدنٍ في مستوى تحصيله الدراسي، تميزه عن طفل سوي آخر. وأن المشكلة التي يسعى إليها الباحث هي مشكلة النمو السلبي لمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال بالرغم من أنهم مازالوا يشاركون في الحياة الاجتماعية والمدرسية لكنهم متميزون عن أفراد سنهم بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

ويمكن تلخيص أهمية البحث في النقاط التالية:

١ ـ يعتبر هذا البحث من المحاولات الرائدة في مجال تعديل السلوك في البيئة الأردنية القائمة على تطبيق برامج إرشادية محددة على الأطفال الذين يعانون من مفهوم سلبي للذات عندهم.

٢ ـ يمكن أن تستفيد منه الجهات المسؤولة في مجال تحسين عملية التعلم لدى الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية.

٣ ـ كما قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير أساليب التعليم وتوجيهها نحو بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال الذين يعانون من مفهوم سلبي للذات لديهم أثناء قيامهم بعملية التعلم.

٤ ـ وقد يفيد البحث في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (أو أثناء تدريبهم) بحيث توجه هذه البرامج نحو مساعدة المعلم على اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع الأطفال المتأخرين دراسيًا.

٥ ـ وقد يستفيد من نتائج هذا البحث المعلم نفسه في تقويمه الذاتي لعمله ومستوى أدائه له ومجالات تلافي الثغرات التي تعيق أداءه في التعلم.

ثالثًا: أهـداف البحـث

يهدف هذا البحث إلى:

١ ـ تحديد المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي.

٢ ـ معالجة بعض نواحي المظاهر السلبية في مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال. وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي مقترح وقياس التغير الذي يحتمل أن يطرأ على بعض نواحي مفهوم الذات لديه.

رابعًا : حدود البحث

يقتصر هذا البحث على :

١ ـ تحديد المظاهر السلبية في مفهوم الذات التي يعاني منها الأطفال في المرحلة الابتدائية ممن يتميزون بانخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي.

٢ ـ عينة من الأطفال يمثلون أطفال المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة إربد بالأردن.

٣ ـ بناء مقياس لمفهوم الذات لدى الأطفال (من سن ٩ ـ ١٦ سنة).

٤ ـ إعداد برنامج إرشادي لمعالجة بعض نواحي المظاهر السلبية في مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية.

خامسًا : تحديد المصطلحات

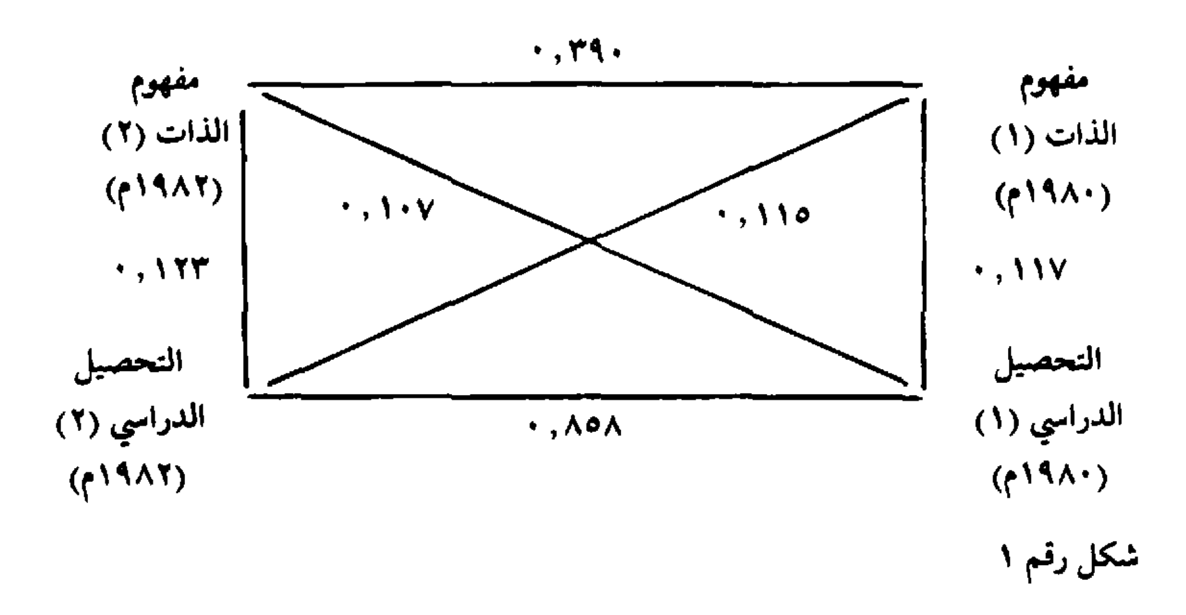
١ ـ مستوى التحصيل الدراسي: ويقصد به متوسط مجموع الدرجات النهائية التي يحصل عليها الطفل خلال مراحل دراسته في الفصل الدراسي الواحد.

٢ ـ تعديل السلوك: اتجاه علاجي يستخدم فيه عدد من الأساليب بهدف إحداث تغيير في سلوك الأطفال.

سادسًا : الدراسات السابقة

بالرغم من أن عددًا كبيرًا من البحوث والدراسات التي أجريت طوال ثلاثين عامًا مضت حول العلاقة بين كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي افترضت وجود علاقة قوية بينهما [١٢]. إلا أنها لم تستطع توضيح مدى العلاقة السببية التي تربط بين كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي [١٣] مما حدا ببوتبوم وآخرين Pottebaum et al. [١٤] إجراء دراستهم الطولية على عينة من طلبة السنتين الأولى والثانية في المدرسة الثانوية التابعة

للمركز الوطني للإحصاءات التربوية حول بيان مدى العلاقة السببية بين كل من مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، مستخدمًا في ذلك التصميم الإحصائي Cross - Lagged Panel Correlation (C L P C) والتي أشار فيها إلى أنه لا توجد علاقة سببية واضحة بين كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي بالرغم من ظهور أثر للتفاعل المشترك بينهما كما توضحه معاملات الارتباط الناتجة من الدراسة (شكل رقم ١).



شكل رقم ١

كما حدا بالباحثين في البحث عن الاستراتيجيات الخاصة التي تهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال من أجل إيجاد نوع من العلاقة الإيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وقياس مدى التطور الذي يحتمل أن يحدث من خلال تطور إيجابي نحو مفهوم الذات لدى الأطفال.

فقدم جينوت Ginot [١٥، ص ص١٤-١٥] عددا من الأساليب التي يستطيع من خلالها المعلم بناء مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال، تضمنت ضبط المعلم لغضبه، وإعطاء فرص كافية للأطفال كي يعبروا من خلالها عن أفكارهم ومشاعرهم والاعتراف بالعمل الجيد لديهم دون تمييز بينهم، وتقديم نقد بناء لهم.

وأشـار بروفـاي Prophy [١٦] في دراسـة له حول تأثـيرات المعلم على التحصيل الدراسي للطالب إلى أن أي محاولة لتحسين مستوى تحصيل الطالب الدراسي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار السلوك المؤثر للمعلم خلال قيامه بعملية التعلم.

كما عرض بيركي Purkey [١٧، ص٥١] عددًا آخر من الاستفسارات والأسئلة التي يطرحها المعلمون على أنفسهم في سعيهم لتحقيق بناء إيجابي لمفهوم الذات عند أطفالهم تتعلق بشخصية المعلم وأسلوبه في مواجهة أطفاله. وطرق تدريسه للمادة التعليمية. وكذلك في نظرة المعلم لأطفاله وتوقعاته من حيث قدرتهم على أداء المهمات التي توكل إليهم. وأشار بيركي Purkey إلى أن المعلم قادر على خلق مناخ صفي ملائم يستطيع به بناء مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال إذا ما راعى العوامل التالية:

١ ـ التحدي المقبول لقدرات الأطفال
٢ ـ حرية الطفل في اتخاذ القرار المناسب
٣ ـ احترام المعلم لأطفاله
٤ ـ العلاقة الودودة بين المعلم وأطفاله
٥ ـ الانضباطية في إدارة الصف المدرسي من قبل المعلم
٦ ـ النجاح الذي يتيحه المعلم لأطفاله

وقدم بيكوم Beckum [١٨] برنامجًا إرشاديًا لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفـال في مرحلة الـدراسة الابتدائية تضمنّ أربعًا وعشرين جلسة إرشادية هدفت إلى مساعدة الأطفال على العمل على حل مشكلاتهم بأنفسهم.

وأشار فلكر Felker [١٩، ص١٩] إلى عدد من الأفكار التي تؤدي إلى بناء مفهوم إيجـابي للذات عنـد الأطفـال تتلخص في امتداح الكبار لأنفسهم (عند قيامهم بالأعمال الحسنة) أمام أطفالهم بحيث تكون نموذجًا يقلده الأطفال فيما بعد ومساعدة هؤلاء الأطفال على تقويم أنفسهم بواقعية، ووضع أهداف قابلة للتطبيق العملي، ومدح أنفسهم لدى قيامهم هم أيضًا بعمل حسن.

وحدّد أدامسون Adamson [٢٠، ص ص١٢-١٧] السمات التالية التي بها يحقق المعلم بناء إيجابيًا لمفهوم الذات لدى أطفاله:

١ - فهم المعلم لذاته
٢ - موقف المعلم وتوقعاته من أطفاله
٣ - سلوك المعلم وأعماله
٤ - الاتجاهات التي يعبر عنها المعلم

وعرض محمد حمدان [٢١] تصورًا للتربية العيادية كوسيلة ناجحة للتفوق والتغلب على ضعف التحصيل لدى الأطفال. وقال إن التربية العيادية هي تربية فردية تحليلية شخصية مواجهة للتعامل مع أفراد التلاميذ كما هم والأخذ بيدهم وحاجاتهم خطوة بعد أخرى حتى وصولهم إلى أهدافهم التحصيلية المتنوعة ووضع خطوات عملية لتطبيق برنامجه في التربية العيادية.

وقدم محمد خطاب [٢٢] دراسة حول بناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيقها لدى التلاميذ. أشار فيها إلى عدد من البحوث والدراسات التي تناولت عددًا من الاستراتيجيات الخاصة ببناء مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال.

كما أتيح للباحث الاطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس الخاصة بمفهوم الذات [٢٣؛ ٢٤؛ ٢٥؛ ٢٦؛ ٢٧، ص ص ٣٥-٣٧؛ ١٨] بهدف تحقيق بناء مقياس لمفهوم الذات عند الأطفال يخدم أغراض الدراسة الحالية.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات والبحوث في النقاط التالية:

١ - أن المعلم قادر على تحقيق بناء إيجابي لمفهوم الذات عند الأطفال إذا ما اتسم بفهمه لذاته ونظرة واقعية منه لأطفاله، وكذلك بسلوكه وأعماله تجاه أطفاله، وفي ضبطه لإدارة الصف المدرسي.

٢ ـ إن وسائل الإثابة والتعزيز الإيجابي التي يقدمها المعلم لأطفاله وسيلة مهمة في مساعدة الأطفال على تقويم أنفسهم بشكل أكثر واقعية وتحسين مستوى الأداء في عملهم وبناء الشخصية المتكاملة لهم.

٣ ـ كما أفاد الباحث من هذه الدراسة والبحوث والمقاييس العربية والأجنبية لمفهوم الذات في إعداده لخطوات البرنامج وأدواته المساعدة.

سابعًا: فروض البحث

يمكن تحديد فروض البحث كما يلي:

١ ـ توجد فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف في مستوى التحصيل الدراسي وبين مفهوم الذات لدى الأطفال الذين لا يعانون من ضعف في مستوى التحصيل.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا في مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يخضعون لبرنامج إرشادي وبين مفهوم الذات لدى الأطفال الذين لا يخضعون لآية برامج إرشادية لصالح المجموعة الأولى.

٣ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التحصيل لدى الأطفال الذين يخضعون لبرنامج إرشادي وبين مستوى تحصيل الأطفال الذين لا يخضعون لأية برامج إرشادية لصالح المجموعة الأولى.

ثامنًا: خطوات البحث وإجراءاته

١ ـ مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من أطفال فصول المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع، خامس، سادس ابتدائي) في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة إربد بالأردن. ويبين الجدول رقم ١ توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الفصل الدراسي والجنس.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الفصل الدراسي والجنس*

الفصل الدراسي		الرابع الابتدائي	الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي	المجمـــوع
الجنس	ذكور	١٣٢٦	١٣١١	١٢٧٠	٣٩٠٧
	إنـاث	١٣٣٩	١٢٤٤	١١٧٦	٣٧٥٩
المجمـــوع		٢٦٦٥	٢٥٥٥	٢٤٤٦	٧٦٦٦

* النشرة الإحصائية الصادرة من مديرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة إربد للعام الدراسي ١٩٨٧/١٩٨٨م.

٢ ـ عينـة الدراسـة

اشتملت عينة الدراسة على ستين طفلاً وطفلة من أطفال صفوف المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع، خامس، سادس ابتدائي) تراوحت أعمارهم بين ثمان سنوات وأربعة شهور، واثنتي عشرة سنة وسبعة شهور، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة على النحو التالي:

١ ـ تم تطبيق مقياس مفهـوم الذات للأطفال في صورته النهائية على ٥٠٠ طفل وطفلة اختيروا عشوائيًا من أفراد مجتمع الدراسة.

٢ ـ تم تصحيح المقياس حسب مفتاح التصحيح الخاص به، بحيث كان مجموع الدرجات على المقياس ممثلاً للدرجة الكلية لمفهوم الذات لدى الطفل.

٣ ـ اختير ٦٠ طفلاً وطفلة بالتساوي بين الجنسين ممن حصلوا على أدنى الدرجات في المقياس، واعتـبروا من الأطفال الذين يتسمون بمستوى سلبي لمظاهر مفهوم الذات لديهم. حيث تم تطبيق اختبار جودانف ـ هاريس للرسم Goodenough-Harris والذي كان الباحث قد ترجمه للعربية، وقام بتقنينه للبيئة الأردنية، وذلك للتأكد من أن الأطفال الذين تم اختيارهم متشابهون في مستوى ذكائهم.

٤ ـ تم تقسيم أفراد عينة الدراسة المختارة إلى مجموعتين هما :

ا ـ أفراد عينة الدراسة التجريبية ، وقد بلغ عددهم ٣٠ طفلاً وطفلة بالتساوي بين الجنسين .

ب ـ أفراد عينة الدراسة الضابطة ، وقد بلغ عددهم ٣٠ طفلاً وطفلة بالتساوي بين الجنسين .

ويبين الجدول رقم ٢ توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة حسب الفصل الدراسي والجنس .

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة حسب الفصل الدراسي والجنس

الفصل الدراسي	الرابع الابتدائي			الخامس الابتدائي			السادس الابتدائي		
العينة / الجنس	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
العينة التجريبية ن = (٣٠)	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠
العينة الضابطة ن = (٣٠)	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠	٥	٥	١٠
الإجمالي	١٠	١٠	٢٠	١٠	١٠	٢٠	١٠	١٠	٢٠

٣ ـ أدوات البحث

قام الباحث ببناء الأدوات التالية لأغراض الدراسة الحالية :

١ ـ مقياس مفهوم الذات للأطفال

قام الباحث ببناء مقياس لمفهوم الذات لدى الأطفال اشتمل على ١٢٠ فقرة سلبية وأخرى إيجابية يمثل كل منها مظهرًا من مظاهر مفهوم الذات لدى الأطفال ، بحيث تندرج

جميعها تحت أربعة مجالات رئيسة يمثل كل مجال منها ثلاثة أبعاد فرعية يندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد عشر فقرات سلبية وأخرى إيجابية وهذه المجالات وأبعادها هي :

أولاً : المجال المعرفي : ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) القدرة العقلية
(ب) صعوبات التعلم
(جـ) التحصيل الدراسي
ثانياً: المجال الاجتماعي : ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) العلاقـات الأسرية
(ب) التفاعل الاجتماعي
(جـ) المشاركة الاجتماعية
ثالثًا : المجال النفسي: ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) التوافـق النفسـي
(ب) التوافـق الديـني
(جـ) الثقة بالــذات
رابعًا : المجال الصحي : ويشمل الأبعاد التالية :
(ا) الصحــة العامــة
(ب) العــادات
(جـ) الأنشـطة

ويقوم المفحوص بإعطاء إجابة واحدة لكل عبارة من العبارات السلبية والإيجابية. وتقـدر درجـة المفحوص حسب مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس. حيث يمثل مجموع الدرجات على المقياس الدرجة الكلية لمفهوم الذات لدى الطفل.

هذا، وقام الباحث بإجراء الخطوات التالية بهدف تحقيق بناء مقياس لمفهوم الذات للأطفال. واتخذ الخطوات الإحصائية للتأكد من صدق المقياس وثباته :

١ ـ دراسة عدد من المقاييس والاختبارات ذات العلاقة.

٢ ـ تم استطلاع آراء المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية حول المشاعر والمواقف التي يبديها الأطفال خلال قيامهم بنشاطاتهم اليومية والتي يمكن أن تنمّ عن مظاهر مفهوم الذات لديهم.

٣ ـ وبناء على اقتراحات المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وانطلاقًا من هرمية شافلسون Shavelson [٩] التي تمثل أنماط السلوك التي يتعرض لها الطفل سواء كان ذلك من خلال وجوده ضمن أسرته أو مدرسته أو محيطه. والتي تشكل بالتالي مفهومه عن ذاته. فقد تمت صياغة قائمة أولية من المشاعر والمظاهر والمواقف التي يبديها الأطفال والتي يمكن أن تعبّر عن مفهوم الطفل لذاته. حيث تم تطبيقها على عينة تجريبية من ١٢٠ طفلًا وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين سن ٩ـ١٦ سنة.

٤ ـ وبناء على نتائج هذه الدراسة الأولية تم تعديل القائمة بحيث حذفت البنود غير الواضحة لدى الأطفال وعدلت صياغة عدد من الفقرات لتتناسب ومستوى الأطفال اللغوي في هذه السن.

٥ ـ وقد تم عرض المقياس في صيغته النهائية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية كل على حدة. وسجلت آراؤهم حول مدى صلاحية وصدق بنود المقياس في قياس مفهوم الذات عند الأطفال. وقد أخذ الباحث بأكثر الآراء اتفاقًا في هذا الموضوع.

٦ ـ وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة عشوائية من ٨٠ طفلًا وطفلة مرتين بفارق زمني قدره عشرون يومًا بين مرتي التطبيق. وتم رصد درجات الأطفال على المقياس واستخرج معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة فبلغ ٠,٩٢١٣٧.

٧ ـ وقد اتفق المحكِّمون من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية على أن المجالات التي تضمنها المقياس وفقراتها تمثل المشاعر والمظاهر والمواقف التي يمكن أن تنم عن مظاهر مفهوم الذات لدى الأطفال.

وحتى يتأكد الباحث من صدق الوقائع الخارجية، قام بتطبيق هذا المقياس على عينة من ٣٠ طفلاً وطفلة.

ثم قام بتطبيق مقياس آخر [٢٤] له خصائص هذا المقياس نفسها ويتميز بصدق وثبات على العينة نفسها. وقام باستخراج معامل الصدق بين المقياسين فكان ٠,٧٦٣٥.

وهكذا وصل المقياس إلى صورته النهائية [١] واعتبر صالحًا للتطبيق على الأطفال بهدف قياس مفهوم الذات عندهم واختيار أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة.

ب ـ البرنامج الإرشادي

قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي يهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال اشتمل على الخطوات الرئيسة التالية:

١ ـ ملاحظة سلوك الأطفال: وتهدف إلى ملاحظة المظاهر والمواقف والمشاعر السلوكية التي تبدر من الأطفال موضوع الدراسة والتي تتسم بمفهوم سلبي للذات عندهم. ومن أجل هذا الغرض قام الباحث بإعداد جدول لملاحظة سلوك الأطفال قائم على مقياس مفهوم الذات للأطفال. ويمثل الشكل رقم ٢ صورة لهذا الجدول.

٢ ـ التعليمات: وتهدف إلى إعطاء الأطفال عددًا من المواقف والمشاعر والمظاهر التي يرغب المعلمون أن يقوم الأطفال بإحداثها والتي تتسم بمواقف ومشاعر ومظاهر إيجابية لمفهوم الذات.

---

١ ـ انظر ملحق رقم ١. مقياس مفهوم الذات للأطفال من سن ٩ ـ ١٦ سنة.

الاسم: ________ الصف: ________ المدرسة: ________

العمر: ( )شهر ( )سنة اسم ملاحظ السلوك: ________ التاريخ: / /

م	نمط الظاهرة السلوكية	تكرار الظاهرة السلوكية						زمن بدء الظاهرة السلوكية		الزمن المستغرق لاستمرار الظاهرة السلوكية		درجة الظاهرة السلوكية وشدتها			وصف مختصر للظاهرة السلوكية
		١-١	١-٣	١-٥	١-٧	١-٩	١-١١	ثانية	دقيقة	ثانية	دقيقة	قوية	متوسطة	ضعيفة	
.....	.....	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.....
.....	.....	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.....
.....	.....	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.....

شكل رقم ٢ . جدول ملاحظة السلوك.

٣ ـ التعزيز/ الانطفاء: وتهدف إلى إثابة السلوك المرغوب فيه والذي يمكن أن يحدثه الطفل خلال يومه الدراسي. وتتسم بمظهر إيجابي لمفهوم الذات لديه. ومن أجل ذلك تم إعداد بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال قائمة على أساس السلوك الذي يرغب الأطفال القيام به والتي تم إعداد قائمة بهذا الشأن. [٢]

٤ ـ استراتيجيات تدريس الحصة الدراسية من قبل المعلمين: وقد قام الباحث بإعداد عدد من الاستراتيجيات التي يقوم المعلم باتباعها أثناء تدريسه للحصة الدراسية بحيث يحقق بها نماء إيجابيا لمفهوم الذات لدى أطفاله. [٣]

٥ ـ الجلسات الإرشادية: قام الباحث بإعداد عشرين جلسة إرشادية تهدف إلى مساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم بأنفسهم ومحاولة بناء أنماط سلوكية جديدة مرغوب بها

---

٢ ـ انظر ملحق رقم ٢ . بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال.

٣ ـ انظر ملحق رقم ٣ . استراتيجيات تدريس الحصة الدراسية من قبل المعلمين.

وتطوير هذه الأنماط بواقع ساعة واحدة لكل جلسة إرشادية ولمدة عشرة أسابيع متتالية مرتين كل أسبوع بحيث يتم تطبيق عدد من الاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات قبل البدء بالجلسات الإرشادية، وبعد الجلسة الإرشادية العاشرة، ثم بعد الانتهاء من الجلسات الإرشادية، ورصد نتائج هذه الاختبارات لملاحظة التطور الذي يحتمل أن يتحقق من تطبيق هذه الجلسات الإرشادية.

هذا، وقام الباحث بإجراء الخطوات التالية بهدف تحقيق بناء البرنامج الإرشادي المقترح:

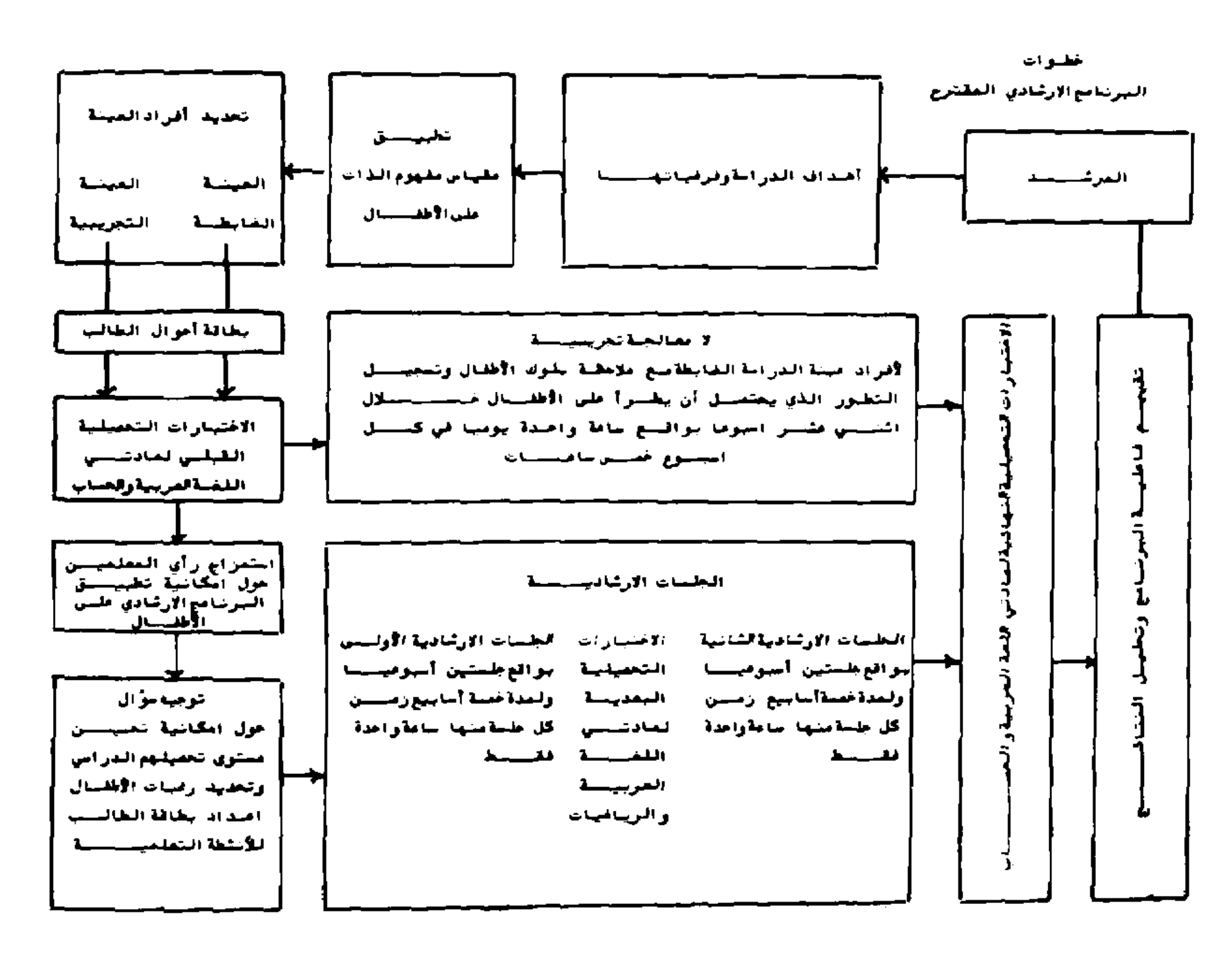
١ ـ اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات التي تتعلق بالخطوات العملية لبناء مفهوم إيجابي للذات من قبل المعلمين والمربين.

٢ ـ قام الباحث باستطلاع آراء المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية حول السبل والطرق التي تساعد المعلمين على تحقيق قدر أكبر من مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال والتي يمكن أن تساعد في وضع خطوات البرنامج الإرشادي المقترح من أجل تحقيق هذا الغرض.

٣ ـ وبناء على اقتراحات المعلمين والمربين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية تمت صياغة خطوات البرنامج الإرشادي والتي يمكن أن تساعد في تحقيق البناء الإيجابي لمفهوم الذات لدى الأطفال، حيث تم تطبيق هذا البرنامج على عينة تجريبية من خمسة أطفال بلغت أعمارهم حوالي ١٣ سنة.

٤ ـ وبناء على نتائج هذه الدراسة الأولية تم تعديل البرنامج بحيث حذفت الخطوات التي كان أداؤها في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال ضعيفًا. وتمت صياغة خطوات البرنامج الإرشادي بصورته النهائية حيث تم عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والصحة النفسية كل على حدة. وسجلت آراؤهم حول

مدى صلاحية وصدق بنود البرنامج في بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال. وقد أخذ الباحث بأكثر الآراء اتفاقًا في هذا الموضوع. ويبين الشكل رقم ٣ خطوات البرنامج الإرشادي المقترح.



شكل رقم ٣. خطوات البرنامج الإرشادي.

جـ ـ الاختبارات التحصيلية

قام الباحث بالتعاون مع معلمي ومعلمات الأطفال موضوع الدراسة بإعداد الاختبارات التحصيلية الخاصة بمادتي اللغة العربية والرياضيات لصفوف المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع، خامس، سادس ابتدائي) من أجل إجراء الاختبارات القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة.

٤ ـ إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية في الخطوات الرئيسة التالية :

ا ـ إعداد أدوات الدراسة والتي اشتملت على :

ا ـ مقياس مفهوم الذات للأطفال .

ب ـ البرنامج الإرشـــادي .

جـ ـ الاختبـارات التحصيلية المـوضوعية لكل من مادتي اللغة العربية والحساب لصفوف المرحلة الابتدائية الثلاثة (رابع ، خامس ، سادس ابتدائي) .

د ـ جــدول ملاحظـة السلوك .

هـ ـ بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال .

ب ـ تطبيق مقياس مفهوم الذات للأطفال على عينة عشوائية بلغت ٥٠٠ طفل وطفلة ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٩ـ١٦ سنة لاختيار أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة .

جـ ـ تحديد أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة .

د ـ تطبيق اختيار جودانف ـ هاريس للرسم والتأكد من أن الأطفال موضوع الدراسة متشابهون في مستوى ذكائهم .

هـ ـ توجيه سؤال إلى أفراد عينة الدراسة التجريبية فيما إذا كانوا يرغبون في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي أم لا . وقد تم تحديد رغبات الأطفال موضوع الدراسة التي عبروا عنها خلال إجابتهم للسؤال المذكور . وتم إعداد بطاقة للتعزيز الخاصة بإثابة الأطفال قائمة على أساس رغبات الأطفال هذه . [٤]

---

٤ ـ أنظر ملحق رقم ٢ .

و - استمـزاج رأي المعلمـين والمعلمات المشرفـين على تعليم الأطفال موضوع الدراسة حول إمكانية تطبيق برنامج إرشادي بهدف تحسين مستوى الأطفال الدراسي حيث وافق المعلمون والمعلمات على التعاون مع الباحث في تطبيقه لبرنامجه الإرشادي على الأطفال من أفراد العينة التجريبية.

ز - شرح خطوات البرنامج الإرشادي وأبعاده وإجراءات تطبيقه على المعلمين والمعلمات المشرفين على تعليم الأطفال موضوع الدراسة.

حـ - ملاحظة سلوك الأطفال موضوع الدراسة خلال يومهم الدراسي وتسجيل السلوك المـلاحظ بهدف رصـد أنـماط السلوك غير المرغوب فيه لمدة ثلاثة أسـابيع متتـالية بواقـع ساعة واحدة يوميا ولخمس ساعات أسبوعية، ثم الاستمرار في ملاحظة سلوك الأطفال وتسجيله طوال فترة تطبيق البرنامج الإرشادي وملاحظة التغير الذي يحتمل أن يطرأ عبر مراحل تطبيق البرنامج المختلفة.

ط - مقابلة الأطفال موضوع الدراسة ومناقشتهم في الأمور التالية:

١ـ أنماط السلوك التي يقومون بها خلال يومهم الدراسي، وأثناء وجودهم في البيت خلال الليل بهدف تحديد أنماط السلوك التي يرغب الباحث إجراء تعديل عليها.
٢ـ إعداد قائمة بالبرامج التلفزيونية التي يشاهدونها خلال الليل.
٣ـ الأهداف الخاصة بالبرنامج الإرشادي المقترح.

ي - تطبيق الاختبـارات التحصيلية لمادتي اللغـة العـربية والحسـاب والتي تم إعدادها لأغراض الدراسة الحالية باعتبارها اختبارات قبلية وبعدية ورصد النتائج.

ك - إجراء الجلسات الإرشادية الخاصة بالبرنامج الإرشادي المقترح من قبل الباحث وبالتعاون مع معلمي ومعلمات الأطفال موضوع الدراسة والذي يهدف أساسًا إلى مساعدة الأطفال على كيفية حل مشكلاتهم الحالية، وأية مشكلات قد تواجههم مستقبلاً، ومحاولة بناء أنماط سلوكية جديدة مرغوب بها وتطوير هذه الأنماط، بواقع ساعة واحدة لكل جلسة إرشادية ولمدة عشرة أسابيع متتالية، مرتين كل أسبوع. بحيث يتخلل هذه الجلسة الإرشادية تطبيق الاختبارات التحصيلية البعدية لمادتي اللغة العربية والحساب على الأطفال موضوع الدراسة ورصد النتائج وملاحظة التطور الذي يحتمل أن يتحقق من جراء تطبيق الجلسات الإرشادية الأولى، ثم استكمال هذه الجلسات بواقع جلستين أسبوعيًا بحيث يتم خلالها مناقشة:

١ - تطور السلوك المرغوب فيه

٢ - الأهداف التي تم تحقيقها

٣ - تقويم بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال

ل - جمع البيانات الإحصائية الخاصة بملاحظة سلوك الأطفال موضوع الدراسة طوال مرحلة تنفيذ البرنامج الإرشادي ورصد النتائج.

م - تطبيق الاختبارات التحصيلية لمادتي اللغة العربية والحساب باعتبارها اختبارا نهائيًا على الأطفال موضوع الدراسة ورصد النتائج.

تاسعًا : تقويم فاعلية البرنامج الإرشادي وتحليل النتائج

تصدت هذه الدراسة للبحث في إمكانية بناء مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال بهدف تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ بناء مقياس لمفهوم الذات، بهدف معرفة المظاهر السلبية لمفهوم الذات في مرحلة دراستهم الابتدائية. ومن ثم اختيار أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي الخاص ببناء مفهوم إيجابي للذات والذي تم بناؤه لأغراض الدراسة الحالية.

١ ـ المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال

وللتعرف على المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال تم تطبيق مقياس مفهوم الـذات على عينـة من ٥٠٠ طفـل وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين سن ٩-١٦ سنة. تم اختيارهم عشـوائياً من مدارس المـرحلة الابتدائية في محافظة إربد بالأردن. وتم حساب درجات الأطفال على أبعاد المقياس باعتبار أن لكل بعد عشر فقرات سلبية وأخرى إيجابية وأن لكل فقرة ثلاث درجات:

ا - الدرجة الأولى: وتمثل الصفة الإيجابية للسلوك
ب - الدرجة الثانية : وتمثل درجة التردد لدى الطفل
جـ - الدرجة الثالثة: وتمثل الصفة السلبية للسلوك

ويبين الجدول رقم ٣ أكثر المظاهر السلبية لمفهوم الذات تكرارًا بين الأطفال.

ويلاحظ من الجدول رقم ٣ أن أكثر المظاهر السلبية لسلوك الأطفال تكرارًا كان على بعـد التوافق الديني المتعلق بالعبادات والخوف من عذاب يوم الآخرة، والأفكار المتعلقة بالجنـة والنار. يليه البعد الخاص بصعوبات التعلم المتعلق بالنسيان والواجبات المدرسية والإنجاز، وكذلك الاعتمادية والتذمر والتواكل والخوف وفي التصرفات السلبية. وأيضًا بعد النشاط المتعلق بإنجاز العمل والحركة والنشاط، والرياضة والتعب، والفراغ والملل والنوم.

٢ ـ العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال

ولبيان العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال، فقد تم حساب البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها من جراء تطبيق البرنامج الإرشادي الخاص ببناء مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال وهي على النحو التالي:

ا ـ نتائج تطبيق مقياس مفهوم الذات القبلي والبعدي على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة

جدول رقم ٣ . تكرارات استجابات الأطفال على مقياس مفهوم الذات

المجال	البعد	البيـــــان	العدد	النسبة ٪
المعرفي	القدرة العقلية	الذكاء الاجتهاد تعلم الأشياء الفهم والاستيعاب التركيز الابتكار	١١٢	٢٢,٤
	صعوبات التعلم	النسيان الواجبات المدرسية الإنجاز الاعتيادية التذمر التواكل الخوف التصرفات السلبية	١٩٨	٣٩,٦
	التحصيل الدراسي	اللغة العربية (القراءة والخط والتعبير) العلوم الحساب التاريخ الفن	١٦٣	٣٢,٦
الاجتماعي	العلاقات الأسرية	الأسرة المتاعب الخجل الثقة السعادة التصرفات داخل البيت زيارة الأصدقاء الجلوس مع الكبار	١٣٨	٢٧,٦
	التفاعل الاجتماعي	الأصدقاء تعددهم محبتهم معاملتهم تكوين الصداقات الوحدة الانسجام النشاط الاجتماعي الحساسية تجاه الغير	١٤٠	٢٨,٠
	المشاركة الاجتماعية	التعاون الكرم المساعدة اللعب احترام الجماعة وقراراتها الثقة الجد والمرح	١٣٦	٢٧,٢
النفسي	التوافق النفسي	الحظ التفاؤل الهدوء والاتزان الجرأة الخوف الأحــلام	١٢٨	٢٥,٦
	التوافق الديني	العبادات العادات الخوف من عذاب يوم الآخرة الأفكار المتعلقة بالجنة والنار	٢٠٦	٤١,٢
	الثقة بالذات	الطموح القلق الاستقلالية النشاط التملك التورط في المشكلات	١٢١	٢٤,٢
الصحي	الصحة العامـة	الصحة والمرض الطول والقصر الأوزان الضعف والقوة الشهية في الأكل	١٣١	٢٦,٢
	العادات	قضم الأظافر مص الأصابع التبول شراهة الأكل وقلته بل الشفاه العبث بالأشياء الاهتمام بالثياب المظهر العام الألفاظ النابية	٨٨	١٧,٦٦
	النشاط	إنجاز العمل الحركة والنشاط التعب الرياضة والملل الفراغ النوم	١٨٨	٣٧,٦

يبين الجدول رقم ٤ نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في استجابات الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات.

جدول رقم ٤. نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في استجابات الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات.

العينة	مرحلة التطبيق	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	القبلية	٣٠	١,٢٤	٠,٠٧٧٣٣٠٤	٢١,٠٣٠٢٢٣*
	البعدية	٣٠	١,٧٣	٠,١٠١٥٢١٧	
الضابطة	القبلية	٣٠	١,٢٤	٠,٠٥٨٥٣٤٨	١,٤٧٦٥٤٤*
	البعدية	٣٠	١,٢٦	٠,٠٥١٤٠١٦	

(*) قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١).

ويشير الجدول رقم ٤ أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١) لدى تطبيق مقياس مفهوم الذات القبلية والبعدية على أفراد العينة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ٢١,٠٣٠٢٢٣ بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى تطبيق المقياس القبلي والبعدي على أفراد العينة الضابطة مما يشير إلى فاعلية الإجراءات المستخدمة في بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال موضوع الدراسة.

ب ـ نتائج تطبيق الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة.

كما يبين الجدول رقم ٥ نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات.

جدول رقم ٥. نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء الأطفال من أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

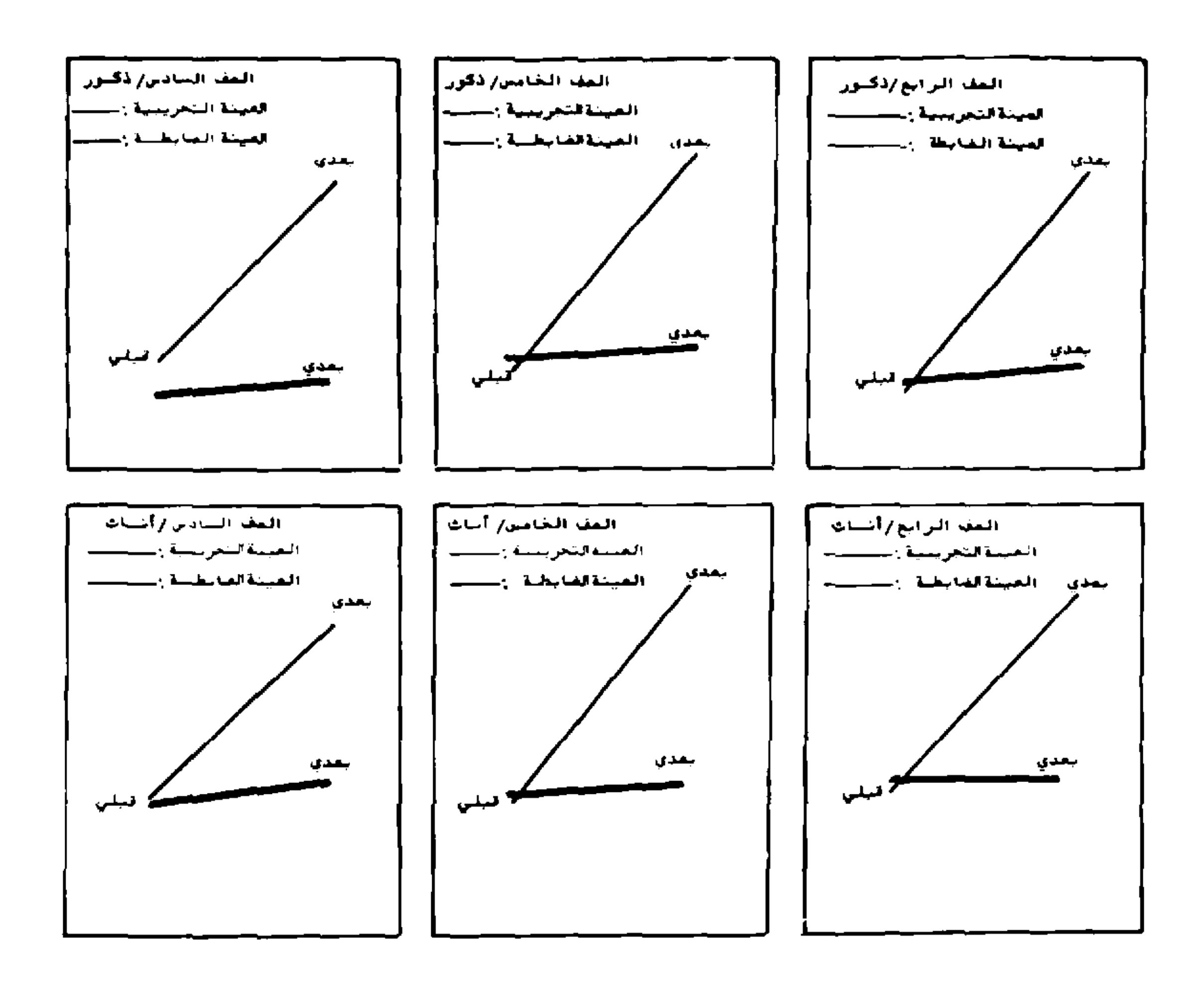
العينة	الاختبار التحصيلي	مرحلة التطبيق	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	اللغة العربية	القبلية	٣٠	١,٦	٠,٨٧٩٣٩٣٧	*٢٩,٤٩٢٩٤٩
		البعدية	٣٠	٨,٧٣	٠,٩٨٩٩٤٩٣	
	الرياضيات	القبلية	٣٠	١,٨٧	٠,٨٢٢٩٢٧٧	*٣١,٠٣٧٨٨٧
		البعدية	٣٠	٨,٥٠	٠,٨٣١٦٦٥	
الضابطة	اللغة العربية	القبلية	٣٠	١,٦٧	٠,٦٩١٠٦١٩	*١,٨٦٤٧٥٠٩
		البعدية	٣٠	١,٩٧	٠,٥٤٦٧١٧٤	
	الرياضيات	القبلية	٣٠	١,٨٧	٠,٨٤٥٩١١٧	*١,٨٢٨٦٠٢١
		البعدية	٣٠	٢,٣٠	٠,٩٧١٢٥٣٤	

* قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١).

ويشير الجدول رقم ٥ إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١) بين كل من التطبيق القبلي والبعدي للاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات على العينة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ٢٩,٤٩٢٩٤٩ لتطبيق مادة اللغة العربية و ٣١,٠٣٧٨٨١٧ لتطبيق مادة الرياضيات. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠١) لتطبيق الاختبارات التحصيلية الموضوعية لمادتي اللغة العربية والرياضيات على العينة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية إجراءات البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أطفال العينة التجريبية.

٣ ـ تقديرات المعلمين حول تطور السلوك الملاحظ لدى الأطفال

يشير الشكل رقم ٥ الممثل لتطور المظاهر السلوكية لمفهوم الذات لدى الأطفال من أفراد عينة الدراسة التجريبية خلال مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي. يشير إلى وجود اتجاه ثابت نسبيًا نحو انخفاض ملموس في معدل ظهور المظاهر السلوكية السلبية لدى الأطفال. عبر جميع مراحل تطبيق البرنامج المختلفة مقارنة بمعدل ظهور هذه المظاهر في مرحلة ملاحظة السلوك التي سبقت بدء تنفيذ الجلسات الإرشادية الخاصة بالبرنامج الإرشادي. مما يشير إلى فاعلية هذه الجلسات في التقليل من احتمال حدوث السلوك السلبي لدى الأطفال موضوع الدراسة.



شكل رقم ٥ . تطور المظاهر السلوكية لمفهوم الذات الإيجابي لدى الأطفال

٤ ـ تعليق الباحث على نتائج الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال، في محاولة لتطوير أساليب التعليم وتوجيهها نحو حل المشكلات التي تواجه الأطفال في حياتهم وخلال قيامهم بعملية التعلم. وفي تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحيث توجه هذه البرامج نحو مساعدة المعلم على اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها أطفالهم.

ولقد انطلق الباحث في هذه الدراسة إلى التعرف أولاً على المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال الذين يتميزون بضعف واضح في مستوى التحصيل الدراسي لديهم ليتم بعد ذلك تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

وقد استخدم الباحث في دراسته الحالية مقياس مفهوم الذات للأطفال كما تم تطبيق برنامج إرشادي أعده الباحث لأغراض الدراسة الحالية. ويناقش الباحث نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

١ ـ كان السؤال الأول في الدراسة الحالية حول المظاهر السلبية لمفهوم الذات التي يعاني منها الأطفال في مرحلة دراستهم الابتدائية.

وفي ضوء ما توافر لدى الباحث من مقاييس تضمنت عددًا من المظاهر السلبية لمفهوم الذات لدى الأطفال فقد أشارت الدراسات والبحوث المتعلقة بقياس الذات عند الأطفال إلى عدد من المظاهر السلبية التي تنتشر بين الأطفال خلال مراحل دراستهم الابتدائية خاصة ما يتعلق منها بالمجالات المعرفية والاجتماعية والصحية والنفسية.

٢ ـ وأشار السؤال الثاني إلى العلاقة بين المظاهر السلبية لمفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال.

ولقد أيدت نتائج الدراسة الحالية دراسات عديدة [٥، ٦، ٧] من أن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات لدى الأطفال ومستوى تحصيلهم الدراسي.

٣ ـ وأشار السؤال الثالث إلى إمكانية بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال من خلال تطبيق برنامج إرشادي مقترح. وبيان مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأطفال.

وحيث إن الدراسات والبحوث السابقة [١٨، ٢٠، ٢١] قد أشارت إلى إمكانية قيام المعلمين بتعديل عدد من أنماط السلوك السلبي الذي يظهر لدى بعض الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية من أجل إتاحة الفرصة أمام ظهور مناخ ملائم للتعلم. وحددت في ذلك عددًا من الاستراتيجيات التي تمكن هؤلاء المعلمين من انتقاء الإجراءات السلوكية المناسبة بحيث تؤدي إلى تقوية الأنماط السلوكية التي تحقق بناء إيجابيًّا لمفهوم الذات لديهم وإضعاف الأنماط السلوكية السلبية أو محوها.

فقد دلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن استخدام الجلسات الإرشادية المحددة وبطاقات التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال قد نجحت في اكتساب الأطفال عددًا من أنماط السلوك المرغوب فيه مقارنة بمعدل ظهور أنماط السلوك غير المرغوب فيه من قبل الأطفال موضوع الدراسة قبل بدء تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، مما يشير إلى فاعلية الإجراءات التي استخدمها الباحث في بناء مفهوم إيجابي للذات لدى هؤلاء الأطفال لتحقق بالتالي مستوى متقدمًا من التحصيل الدراسي لهم.

وأخيرًا فقد قدم البحث نموذجًا لبرنامج إرشادي يهدف إلى بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال وتم تنظيم البرنامج بحيث يسهل على المعلم تطبيقه خلال حصصه اليومية في المدرسة، وضمن خطوات محددة تضمن له بناء سلوك إيجابي مرغوب فيه وتطويره لدى الأطفال في فصلهم الدراسي.

مـلحـق رقـم ١
مقيـاس مفهـوم الـذات للأطـفــال

بسم الله الرحمن الرحيم

أخـي الطالب / أختـي الطالبـة :

بعد التحية :

تجد فيما يلي مجموعة من العبارات والمواقف التي تتناول أمورًا تتعلق بمشاعرك الخاصة واتجاهاتك نحو الآخرين. وأرجو ملاحظة أن هذه العبارات والمواقـف :

(١) تهدف إلى التعرف على آرائك ومشاعرك نحو نفسك ونحو الآخرين.
(٢) لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وأن أي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.
(٣) ليست هذه العبارات والمواقف اختبارًا لقدرتك العقلية أو مستوى تحصيلك الدراسي.

ولذلك، فإن المرجو منك الإجابة على جميع العبارات والمواقف دون أن تترك أي واحدة منها، بعد أن تقرأ المثال التالي بدقة:

مـثــال : (١) الناس طيبون للغاية ١ ٢ ٣ الناس أنانيون للغاية

الإجـابـة :

(١) إذا كانت العبارة الأولى (الناس طيبون للغاية) تمثل موقفًا صادقًا بشكل واضح بالنسبة لك، فضع دائرة حول الرقم (١) هكذا:

(١) ٢ ٣

(٢) وإذا كانت العبارة (الناس طيبون للغاية) تمثل موقفًا مترددًا بالنسبة لك، ولا تستطيع أن تقرر فيما إذا كان الناس طيبين فعلاً أم لا فضع دائرة حول الرقم (٢) هكذا :

١ (٢) ٣

(٣) أما إذا كانت العبارة (الناس أنانيون للغاية) تمثل موقفًا صادقًا بشكل واضح بالنسبة لك، فضع دائرة حول الرقم (٣) هكـذا:

١ ٢ (٣)

مـع قبـول وافـر الاحتـرام

مقياس مفهوم الذات للأطفال

(من سن ٩-١٦)

قائمة التصحيح الدرجة

اسم الطفل / الطفلة : .... المدرسة : ....

العمر : (   ) شهر (   ) سنة مكان السكن : ..... التاريخ : / /

المعلم / المعلمة : .... الفصل الدراسي : /

المجال	البعد	الفقرات										
المعرفي	القدرات العقلية	١	١٣	٢٥	٢٧	٤٩	٦١	٧٣	٨٥	٩٧	١٠٩	مجموع ( )
	صعوبات التعلم	٢	١٤	٢٦	٣٨	٥٠	٦٢	٧٤	٨٦	٩٨	١٠	مجموع ( )
	التحصيل العقلية	٣	١٥	٢٧	٣٩	٥١	٦٣	٧٥	٨٧	٩٩	١١١	مجموع ( )
الاجتماعي	العلاقات الأسرية	٤	١٦	٢٨	٤٠	٥٢	٦٤	٧٦	٨٨	١٠٠	١١٢	مجموع ( )
	المشاركة الاجتماعي	٦	١٨	٣٠	٤٢	٥٤	٦٦	٧٨	٩٠	١٠٢	١١٤	مجموع ( )
النفسي	التوافق النفسي	٧	١٩	٣١	٤٣	٥٥	٦٧	٧٩	٩١	١٠٣	١١٥	مجموع ( )
	التوافق الديني	٨	٢٠	٣٢	٤٤	٥٦	٦٨	٨٠	٩٢	١٠٤	١١٦	مجموع ( )
	الثقة بالذات	٩	٢١	٣٣	٤٥	٥٧	٦٩	٨١	٩٣	١٠٥	١١٧	مجموع ( )
الصحي	الصحة العامة	١٠	٢٢	٣٤	٤٦	٥٨	٧٠	٨٢	٩٤	١٠٦	١١٨	مجموع ( )
	العادات	١١	٢٣	٣٥	٤٧	٥٩	٧١	٨٣	٩٥	١٠٧	١١٩	مجموع ( )
	النشاط	١٢	٢٤	٣٦	٤٨	٦٠	٧٢	٨٤	٩٦	١٠٨	١٢٠	مجموع ( )

الرقم	الفقـرات الايجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
		١	٢	٣	
١	أنا ذكي	١	٢	٣	أنا غبـي
٢	قليل النسيان	١	٢	٣	أنسى كثيرًا
٣	نادرًا ما أخطىء في القراءة	١	٢	٣	قراءتي فيها كثير من الأخطاء
٤	أنا سعيد داخل البيت	١	٢	٣	أنا غير سعيد داخل البيت
٥	أصدقائي كثيرون	١	٢	٣	ليس لي أصدقاء
٦	أنا متعاون	١	٢	٣	لا أتعاون مع الآخرين
٧	حظي سـعيد	١	٢	٣	حظـي سيء
٨	أواظب على الصلاة	١	٢	٣	لا أصلي
٩	أتباهى كثيرًا	١	٢	٣	لا يوجد شيء أتباهى به
١٠	وجهي جميل	١	٢	٣	وجهي ليس جميلاً
١١	لا أقضم أظافري	١	٢	٣	أقضم أظافري
١٢	سريع في إنجازي للعمل	١	٢	٣	بطيء في إنجازي للعمل
١٣	أنا مجتهد	١	٢	٣	أنا كسـول
١٤	لا أخاف من الامتحانات	١	٢	٣	أخاف من الامتحانات
١٥	أكتب القصص والأشعار بشكل مبدع	١	٢	٣	لا أحب كتابة القصص أو الأشعار
١٦	أنا خجول	١	٢	٣	لست خجولا
١٧	أشعر أنني محبوب من قبل الأصدقاء	١	٢	٣	أشعر أنني غير محبوب من قبل الأصدقاء
١٨	أنا كريم	١	٢	٣	لا يوجد أحد يستحق أن أكون كريما معه
١٩	أنا متفائل باستمرار	١	٢	٣	أنا متشائم باستمرار
٢٠	أحب تأدية العبادات	١	٢	٣	لا أميل إلى تأدية العبادات
٢١	أحافظ على الأشياء من حولي	١	٢	٣	كثيرا ما أكسّر الأشياء من حولي
٢٢	صحتي جيدة	١	٢	٣	أمرض كثيرًا
٢٣	لا أمص أصابعي	١	٢	٣	أمص أصابعي
٢٤	نشيط	١	٢	٣	أتعب بسرعة
٢٥	أتعلم الأشياء بسرعة	١	٢	٣	أتعلم الأشياء ببطء
٢٦	أعمل واجباتي المدرسية بشكل منتظم	١	٢	٣	بطيء في عمل الواجبات المدرسية
٢٧	خطي جميل	١	٢	٣	خطي رديء
٢٨	تصرفاتي حسنة داخل البيت	١	٢	٣	تصرفاتي سيئة داخل البيت

الرقم	الفقـرات الأيجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
		١	٢	٣	
٢٩	أحب أصدقائي كثيرًا	١	٢	٣	أكره الأصدقاء
٣٠	أحب مساعدة الآخرين	١	٢	٣	لا أحب مساعدة أحد
٣١	أنا شخص هادىء	١	٢	٣	أنرفز لأقل سبب
٣٢	أود لو أستطيع حفظ القرآن	١	٢	٣	لا توجد لدي رغبة في حفظ الآيات القرآنية
٣٣	أنام جيدًا في الليل	١	٢	٣	أقلق كثيرًا عند النوم
٣٤	وزني طبيعي (عادي)	١	٢	٣	وزني غير طبيعي (غير عادي)
٣٥	لا أبول على ملابسي	١	٢	٣	أبول على ملابسي
٣٦	أنا شخص رياضي	١	٢	٣	لا أحب الرياضة
٣٧	أفهم ما يقوله لي المعلم	١	٢	٣	يقول المعلم لي أشياء لا أفهمها
٣٨	أهتم بإنجاز واجباتي المدرسية	١	٢	٣	لا أهتم بإنجاز واجباتي المدرسية
٣٩	لدي القدرة على تهجئة الكلمات بشكل جيد	١	٢	٣	لا أستطيع تهجئة كثير من الكلمات
٤٠	أنا مطيع داخل البيت	١	٢	٣	لا أطيع أحدا من داخل البيت
٤١	أكوّن صداقات جديدة بسهولة	١	٢	٣	لا أستطيع تكوين صداقات جديدة بسهولة
٤٢	أحب اللعب مع الآخرين	١	٢	٣	أحب اللعب وحدي
٤٣	مزاجي متزن	١	٢	٣	يتقلب مزاجي بسرعة
٤٤	أخاف أن يعاقبني الله في الآخرة	١	٢	٣	لا أخاف من عقاب يوم الآخرة
٤٥	يمكن الاعتماد عليّ في حل المشكلات	١	٢	٣	أتورط بسهولة في المشكلات
٤٦	طولي مناسب	١	٢	٣	طولي غير مناسب
٤٧	قليل الأكل	١	٢	٣	شره في الأكل
٤٨	أحب اللعب كثيرًا	١	٢	٣	لا أحب اللعب
٤٩	أستطيع الانتباه لشرح المعلم ومتابعته	١	٢	٣	أسرح عندما يقوم المعلم بشرح حصته
٥٠	أنجز واجباتي المدرسية بنفسي	١	٢	٣	أعتمد على الغير في إنجاز واجباتي المدرسية
٥١	أحب قراءة قصص المشاهير والعظماء	١	٢	٣	لا أحب قراءة قصص المشاهير والعظماء
٥٢	أشعر بارتياح داخل البيت	١	٢	٣	أشعر بضيق شديد داخل البيت
٥٣	أصدقائي لطيفون جدًا معي	١	٢	٣	يعاملني الأصدقاء معاملة سيئة
٥٤	أحب العمل مع الآخرين	١	٢	٣	أحب العمل وحدي
٥٥	لا أخاف من الآخرين	١	٢	٣	أشعر بالخوف لدى مقابلة الآخرين
٥٦	أقلق من الأفكار المتعلقة بالجنة والنار	١	٢	٣	أستهوي الأفكار المتعلقة بالجنة والنار

الرقم	الفقـرات الأيجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
٥٧	أنا شخص طموح	١	٢	٣	لست طموحًا . . . .
٥٨	جسمي قـوي	١	٢	٣	جسمي ضعيـف . . . .
٥٩	لا أبل شفاهي	١	٢	٣	أبل شـفاهي . . . .
٦٠	أنا رئيس فرقة رياضية	١	٢	٣	لست رئيسًا لفرقة رياضية . . . .
٦١	لدي قدرة على التركيز	١	٢	٣	ليست لدي قدرة على التركيز . . . .
٦٢	أنجز واجباتي المدرسية أولاً بأول	١	٢	٣	مهمل في إنجاز واجباتي المدرسية . . . .
٦٣	أهتم بتعلم المواد العلمية	١	٢	٣	أكره تعلم المواد العلمية . . . .
٦٤	أحب والداي وإخوتي	١	٢	٣	لا أحب أحدا من أسرتي . . . .
٦٥	أشعر بارتياح عندما أكون مع الأصدقاء	١	٢	٣	أحب أن أكون وحدي . . . .
٦٦	أشارك في أي نشاط	١	٢	٣	لا أشارك في أي نشاط . . . .
٦٧	جـرىء	١	٢	٣	تنقصني الشجاعة لمواجهة الأمور . . .
٦٨	لا أغش في الامتحان	١	٢	٣	أغش في الامتحان . . . .
٦٩	أستمر في العمل حتى أنجزه	١	٢	٣	نادرًا ما أنجز العمل الذي يوكل إليّ . . . .
٧٠	لا توجد في جسمي عيوب ظاهرة . . .	١	٢	٣	في جسمي عيوب ظاهرة . . . .
٧١	لا أعبث بالأشياء من حولي	١	٢	٣	أعبث بالأشياء من حولي . . . .
٧٢	أحب مشاهدة المباريات الرياضية . . .	١	٢	٣	لا أحب مشاهدة المباريات الرياضية . . .
٧٣	أتمكن من حل كثير من الألغاز	١	٢	٣	لا أستطيع حل الألغاز . . . .
٧٤	أؤدي أي عمل يوكل إليّ	١	٢	٣	أتذمر من أي عمل يوكل إليّ . . . .
٧٥	أحصل على علامات مرتفعة في الحساب	١	٢	٣	أحصل على علامات متدنية في الحساب . . .
٧٦	لا أسبب المتاعب لأسرتي	١	٢	٣	أسبب المتاعب لأسرتي . . . .
٧٧	أنسجم مع الآخرين بسهولة	١	٢	٣	لا أنسجم مع الآخرين بسهولة . . . .
٧٨	أحترم قرارات الجماعة	١	٢	٣	غالبا ما أعترض على قرارات الجماعة . . . . .
٧٩	لا أبكي بسهولة	١	٢	٣	سريع البكاء . . . .
٨٠	ليست لدي عادات سيئة	١	٢	٣	لا أستطيع التخلص من العادات السيئة . . . .
٨١	أعرف كيف أتدبر أموري بنفسي . . .	١	٢	٣	غالبا ما أجهل كيف أتدبر أموري بنفسي . . .
٨٢	قوي السمع أو البصر	١	٢	٣	ضعيف السمع أو البصر . . . .
٨٣	مظهري جميل	١	٢	٣	أحتاج إلى تحسين مظهري . . . .
٨٤	أنجز أعمالي في الوقت المحدد لها	١	٢	٣	نادرا ما أنجز أعمالي في الوقت المحدد لها . . .

الرقم	الفقـرات الأيجابيـة	مقياس التقدير			الفقـرات السـلبية
٨٥	أصدقائي معجبون بأفكاري	١	٢	٣	ليست لدي أية أفكار أقدمها للأصدقاء
٨٦	أستمتع بالذهاب إلى المدرسة	١	٢	٣	لا أحب الذهاب إلى المدرسة
٨٧	أستمتع بحصص العلوم والحساب	١	٢	٣	لا أحب حصص العلوم والحساب
٨٨	أرحب بزيارة الأصدقاء للأسرة	١	٢	٣	أتضايق من زيارة الأصدقاء للأسرة
٨٩	أقوم بنشاط اجتماعي داخل المدرسة	١	٢	٣	لا أقوم بأي نشاط داخل المدرسة
٩٠	أصدقائي يثقون بي	١	٢	٣	أصدقائي لا يثقون بي
٩١	أنا مرح في حياتي	١	٢	٣	لست مرحًا
٩٢	لا أستسلم بسهولة للاغراء	١	٢	٣	أستسلم بسهولة للاغراء
٩٣	قوي الهمة والعزيمة	١	٢	٣	ضعيف الهمة والعزيمة
٩٤	لا أعاني من أي صداع	١	٢	٣	أعاني من صداع دائم
٩٥	أهتم بترتيب ثيابي	١	٢	٣	مهمل في ترتيب الثياب
٩٦	كثير الحركة والنشاط	١	٢	٣	خامـل
٩٧	أهتم بالأشياء الجديدة التي أتعلمها	١	٢	٣	لا أهتم بالأشياء التي أتعلمها
٩٨	أستمتع بالإجابة على أسئلة المعلم	١	٢	٣	أتضايق عندما يطلب مني المعلم
	واستفساراته	١	٢	٣	الاجابة على أسئلته واستفساراته
٩٩	أهوى الرسم	١	٢	٣	تضايقني حصة الرسم
١٠٠	استمتع بالجلوس مع الكبار في الأسرة	١	٢	٣	أتضايق من الجلوس مع الكبار في الأسرة
١٠١	سهل التأثير على الآخرين	١	٢	٣	يؤثر الآخرون بي بسهولة
١٠٢	أنا شخص مهم داخل الجماعة	١	٢	٣	أشعر بأنني غير مهم داخل الجماعة
١٠٣	أستمتع بالذهاب إلى المدرسة	١	٢	٣	لا أشعر بالمتعة لدى ذهابي إلى المدرسة
١٠٤	صادق في تعاملي مع الأصدقاء	١	٢	٣	أكذب أحيانا على الأصدقاء
١٠٥	أشعر بثقة بالنفس دون خوف أو خجل	١	٢	٣	أشعر بعدم ثقة بالنفس وبخوف وخجل
١٠٦	شهيتي مفتوحة للأكل	١	٢	٣	قليلا ما أشتهي تناول الطعام
١٠٧	ثيابي نظيفة باستمرار	١	٢	٣	ثيابي ليست نظيفة
١٠٨	أستغل معظم وقتي بالعمل	١	٢	٣	أشعر بالملل من كثرة الفراغ
١٠٩	أتذكر الأشياء بسرعة	١	٢	٣	أتذكر الأشياء ببطء شديد
١١٠	أتصرف بطريقة حسنة داخل المدرسة	١	٢	٣	أتصرف بطريقة سيئة داخل المدرسة
١١١	أستمتع برسم الأشياء وتلوينها	١	٢	٣	لا أعرف رسم أي شيء

الرقم	الفقرات الأيجابية	مقياس التقدير			الفقرات السلبية
١١٢	والداي وإخوتي يثقون بي	١	٢	٣	لا يثق بي أحد من أفراد أسرتي . . . .
١١٣	لا أشعر بأي حساسية تجاه الآخرين . . .	١	٢	٣	أشعر بحساسية شديدة تجاه الآخرين . . . . .
١١٤	أنا شخص مرح	١	٢	٣	أنا شخص جاد في تصرفاتي . . . . . .
١١٥	أحلم أحلاما سعيدة في النوم	١	٢	٣	أحلم أحلاما مزعجة في النوم . . . . .
١١٦	تربكني الأعمال السيئة التي تصدر من الأصدقاء	١	٢	٣	أستمتع للأعمال السيئة التي تصدر من الأصدقاء . . . .
١١٧	أستعيد حيوتي بسرعة بعد الملمات . . .	١	٢	٣	لا أستطيع استعادة حيوتي بسرعة . . . . .
١١٨	لا أصاب بالدوار (الدوخة)	١	٢	٣	كثيرا ما أصاب بالدوار (الدوخة) . . .
١١٩	نادرا ما تصدر عني ألفاظ نابية	١	٢	٣	تصدر عني بعض الألفاظ النابية . . . .
١٢٠	عندما أصحو من النوم: أشعر أن جسمي نشيط	١	٢	٣	عندما أصحو من النوم: أشعر بتعب شديد . . . .

ملحق رقم ٢ - ١
استطلاع الرأي حول النشاطات التعلمية التي يقوم بها الأطفال خلال تواجدهم في البيت

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة :

بعد التحيـة :

تجد فيما يلي مجموعة من الأسئلة والاستفسارات التي تهدف إلى التعرف على النشاطات التعلمية التي تقوم بها أثناء تواجدك في البيت خلال الليل.

والمرجو منك، الأجابة على جميع الأسئلة والاستفسارات التالية:

(١) هل تقوم بالدراسة أثناء الليل . . . . نعم ( ) لا ( )

(٢) هل تدرس مادة اللغة العربية . . . . نعم ( ) لا ( )

(٣) هل تدرس مادة الرياضيات .... نعم (   ) لا (   )
(٤) في أي وقت تدرس مادة اللغة العربية .... (   ) دقيقة (   ) ساعة
(٥) في أي وقت تدرس مادة الرياضيات .... (   ) دقيقة (   ) ساعة
(٦) كم من الوقت تستغرق دراستك لمادة اللغة العربية .... (   ) دقيقة (   ) ساعة
(٧) كم من الوقت تستغرق دراستك لمادة الرياضيات.......... (   ) دقيقة (   ) ساعة
(٨) هل تدرس موضوعات أخرى .... نعم (   ) لا (   )
(٩) ما هي الموضوعات التي تقوم بدراستها:
(ا) ____________________
(ب) ____________________
(جـ) ____________________
(د) ____________________
(١٠) هل تقوم بمشاهدة البرامج التلفزيونية .... نعم (   ) لا (   )
(١١) ما هي البرامج التلفزيونية التي تقوم بمشاهدتها:
(ا) ____________________
(ب) ____________________
(جـ) ____________________
(د) ____________________

ملحق رقم ٢ ـ ب
السلوك الذي يرغب الأطفال القيام بـه

أولاً : كتابة التعيينات الدراسية.
ثانيًا: توجيه عشرين سؤالاً في الصف كل أسبوع لها علاقة بالمادة الدراسية.
ثالثًا: تصحيح ما لايقل عن (٨٠٪) من الأعمال الكتابية داخل الصف.
رابعًا: زيارة المكتبة للمطالعة مدة (٣٠) دقيقة كل يوم.
خامسًا: تحضير المادة الدراسية للغة العربية والرياضيات يوميًا لمدة ساعة واحدة بالتساوي بين المادتين.
سادسًا: دخول غرفة الصف بهدوء في كل وقت.

ملحق رقم ٢ ـ جـ
بطاقة التعزيز الخاصة بإثابة الأطفال

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بعد التحية:

تجد أدناه عددًا من الأنشطة التي سوف تقوم بإنجازها لتحصل على الإثابة المقررة. والمرجو منك:

أولاً : توجيه عشرين سؤالاً في الصف كل أسبوع لها علاقة بمادتك الدراسية.
(ضع إشارة بعدد الأسئلة التي تقوم بتوجيهها مقابل اليوم الذي تسأل فيه).

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء

ثانيًا : أحصل على مالا يقل عن (٨٠٪) من الأعمال الكتابية المصححة يوميًا.
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بتصحيح الأعمال الكتابية في الصف).

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء

ثالثًا : أكمل كل الواجبات البيتية المطلوبة منك يوميًا:
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بإنجاز الواجبات البيتية المطلوبة).

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء

رابعًا : حضّر دروسك اليومية في الوقت نفسه من كل يوم :
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بتحضير دروسك في الوقت نفسه الذي تحضر فيه عادة دروسك كل يوم).

السبت	الأحـــد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

خامسًا : أدخل غرفة الصف بهدوء في كل وقت :
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تدخل فيه غرفة الصف بهدوء طوال اليوم الدراسي) :

السبت	الأحـــد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

سادسًا : حضّر دروس اللغة العربية والرياضيات لمدة ساعة واحدة يوميًا وبالتساوي في الوقت بين المادتين :
(اكتب مقابل اليوم الذي تحضّر فيه مادة اللغة العربية رقم (١) ورقم (٢) عندما تحضّر مادة الرياضيات).

السبت	الأحـــد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

سابعًا : قم بزيارة مكتبة مدرستك للمطالعة مدة (٣٠) دقيقة على الأقل كل يوم :
(ضع إشارة [×] مقابل اليوم الذي تقوم فيه بزيارة مكتبة مدرستك).

السبت	الأحـــد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعـاء

ملحـــق رقـــم ٣
استراتيجيات تدريس الحصة الدراسية من قبل المعلمين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

بعد التحيـة:

تجد أدناه قائمة بالمواقف والمظاهر السلوكية التي تساعد في تحقيق بناء إيجابي لمفهوم الذات لدى أطفالك.

والمرجو منك القيام بتنفيذ هذه المواقف والمظاهر السلوكية لدى تقديمك للحصة الدراسية.

ويأمل الباحث أن يلقى طلبه هذا القبول والاهتمام من جانبكم.

مع قبول وافر الاحترام.

الباحـــث

الاستراتيجيات الخاصة بتدريس الحصة الدراسية :

(١) شجع أطفالك على القيام بالأنشطة الصفية.
(٢) ساعد أطفالك على الإدلاء بآرائهم حول الحصة الدراسية.
(٣) علّم أطفالك بطريقة مرحـة.
(٤) ميّز بين أخطاء أطفالك الشخصية وإخفاقهم في التعلم.
(٥) ناد أطفالك كل باسمه.
(٦) عامل أطفالك برفق وحنو.
(٧) تحدّث مع كل طفل في الفصل الدراسي على انفراد.
(٨) وزع اهتمامك على جميع الأطفال في الفصل الدراسي دون استثناء.
(٩) علّق بإيجابية على إجابات الأطفال وردود أفعالهم.
(١٠) شارك أطفالك أفراحهم وأحزانهم.
(١١) رحب بالأطفال الذين يعودون إلى فصلهم الدراسي بعد غياب طويل.

(١٢) لا تتحيز في المعاملة إلى أي طفل في الفصل الدراسي.
(١٣) ساعد أطفالك كي تتاح لهم فرصة ممارسة هواياتهم المفضلة.
(١٤) حاول توجيه اهتمام أطفالك إلى السلوك القدوة الذي يبدر منك خلال تدريسك للحصة الدراسية.
(١٥) حاول أن تتفهم مشكلات أطفالك وتساعد في حلها أولاً بأول.
(١٦) علّق بإيجابية على ما يقدمه أطفالك من نشاطات داخل الفصل الدراسي أو خارجه.
(١٧) قدّم الإثابة الفورية لدى إحداث أطفالك للسلوك المرغوب فيه.
(١٨) حدّد المهمات التي ترغب أن يقوم أطفالك بها لكي يحصلوا على الإثابة المقررة.
(١٩) قدّم أنواعًا مختلفة من الإثابات المادية والمعنوية إلى أطفالك.
(٢٠) قدّم الإثابات على فترات متقطعة وبأشكال مختلفة إلى أطفالك.

مـع الاحتـرام

المراجـــع

[١] زهران، حامد. *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[٢] Bee, H. *The Developing Child*. New York: Harper and Row, 1975

[٣] Hetherington, E.M., and R.D. Parke. *Child Psychology*. 3rd. ed. New York: McGraw Hill, 1986.

[٤] Sears, P.S. *The Effect of Classroom Conditions on the Strength of Achievement Motive and Work Out put of Elementary School Children*. Stanford, CA: Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1963.

[٥] Chapman, J.W., and B. Frederic. "Academic Self-Concept in Elementary Learning Disabled Childern: A Study With the Students' Perceptions of Ability Scale." *Psychology in the Schools*, 16 (1974), 201-206.

[٦] Fend, et al. "The Formation of Self-Concept in the Context of Educational Systems." *International Journal of Behavioral Development*, 8 (1985), 423-40.

[٧] Meyer. "Strategies for Correcting Students' Wrong Responses." *The Elementary School Journal*, 2 (Nov. 1986), 227-41.

[٨] Burns, R. *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, 1982.

[٩] خطاب، محمد. *المربي وبناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيقها لدى تلاميذه*. عمان: معهد التربية، الأونروا، ١٩٨١م.

[١٠] Papalia, D.E., and S.W. Olds. *Psychology*. New York: Mc Graw 1978.

[١١] Hall, G., and G. Lindzey. *Theories of Personality*. New York: John Wiley, 1978.

[١٢] Hansford, B.C., and J.A. Hattie. "The Relation between Self and Achievement/Performance Measures." *Review of Educational Research*, 52 (1982), 123-42.

[١٣] Diesterhaft, K., and K. Gerken. "Self-Concept and Locus of Control as Related to Achievement of Junior High Students." *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1 (1983), 363-75.

[١٤] Pottebaum, S.M., T. Keith, and S.W.Dhly. "Is There A Causal Relation between Self-Concept and Academic Achievement." *The Journal of Educational Research*, 79, No. 3 (1986), 140-44.

[١٥] Ginot, H.G. *Between Parent and Child*. New York: Macmillan, 1965.

[١٦] Prophy, T. "Teachers' Influences on Student Achievement." *American Psychologist*, 41, No. 10 (Oct. 1986), 1069-77.

[١٧] Burkey, W.W. *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.

[١٨] Beckum, L. Ch. "The Effect of Counseling and Reinforcement on Behaviors Important to the Improvement of Academic Self-Concept." Stanford Center for Research and Development in Teaching, Technical Report No. 38, Stanford University, 1973.

[١٩] Felker, D.W. *Building Positive Self-Concepts*. Minneapolis: Burgess, 1974.

[٢٠] Adamson, H.K. *The Teacher as a Builder of Self-Concept*. Wilkit Education Trust, Individualized Performance-Based Teacher Education Program, 1978.

[٢١] حمدان، محمد. *التربية العيادية*. عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٨م.

[٢٢] خطاب، محمد. *أثر مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي*. عمان: معهد التربية، الأنروا، ١٩٨٧م.

[٢٣] قشقوش، إبراهيم. *اختبار مفهوم الذات المصور للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م.

[٢٤] الأشول، عادل. *مقياس مفهوم الذات للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

[٢٥] منصور، طلعت، وحليم بشاي. *مقياس الذات للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م.

[٢٦] عباس، علي. «نوع الرعاية وتأثيره على مفهوم الذات كمفهوم تكيفي في عينة من الأطفال في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة. عمان، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٠م.

[٢٧] Winer, E.A., and R. Aero. *The Mind Test*. New York: William Morrow, 1981.

The Relationship between the Self-Concept and Scholastic Achievement of Children: An Experimental Study for Building a Positive Self - Concept

Sami M. Milhem

Assistant Professor, Department of Psychology, Girls Literature College in Riyadh, Arts Department, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The problem of this research can be outlined as the design and experimentation a counseling program for the building of positive self - concept of children. This study is confined to the identification of the negative aspects in self - concept of children of elementary schools, building a self - concept scale for normal children between ages 9 - 16, and designing a counseling program for the treatment of some kinds of the negative aspects of children between the ages of 9 - 16.

The self- concept scale for normal children between ages 9 - 16 has been applied to a randomization sample of 500 boys and girls representing the elementary schools in Irbid area, Jordan. Then selecting (60) boys and girls for experimental and controlling subjects of which they are the negative aspects in self - concept of them.

The results of statistical and graphs for the collecting of data which indicated the effectiveness of procedures employed in decreasing the possibility of the level of scholastic achievement of children.

This research has offered a pattern for a counseling program aiming at treating with negative self - concept.

This program has been ordered, so that the teacher could apply it during his daily school periods.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٦٣٧-٦٥٩ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية

عبدالرحمن بن محمد الشعوان

أستاذ مساعد، قسم المناهج كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حاولت هذه الدراسة تحديد مفهوم الأهداف السلوكية التي نالت اهتمام الكثير من التربويين في أواخر الستينيات في محاولة لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية من خلال التوجه نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات اللاجتماعية. ومن أجل ذلك فقد قام الباحث بتعريف الأهداف وتحديد خصائصها وتحديد مجالاتها المختلفة المعرفية والوجدانية والنفس حركية. كما قام الباحث بدراسة مفهوم الأهداف السلوكية التي تعني وصفًا لتغير سلوكي يتوقع حدوثه وملاحظته وقياسه عند المتعلم وذلك نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعليمي. كما اشتملت الدراسة على طريقة كتابة الأهداف السلوكية والمتمثلة في خمس مركبات هي: أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة العلمية + الحد الأدنى من الأداء. وقد عمد الباحث إلى توضيح ذلك بضرب بعض الأمثلة في ميدان الدراسات الاجتماعية مع الإشارة إلى بعض الأخطاء الشائعة عند كتابة الأهداف السلوكية. وختم الباحث هذه الورقة بإلقاء بعض الضوء على آراء بعض المؤيدين والمعارضين لاستخدام الأهداف السلوكية.

مقدمة

يشتمل المنهج المدرسي على أربعة عناصر رئيسة يكمل بعضها البعض وترتبط فيما بينها ارتباطًا وثيقًا وهذه العناصر الأربعة هي الأهداف التعليمية educational goals والمحتوى content وطرق التدريس teaching methods والتقويم evaluation . وتمثل الأهداف نقطة الانطلاق لجميع الخدمات التعليمية كما أنها تشكل المحصلة النهائية التي ينشد التربويون تحقيقها مما يجعل لها أهمية كبيرة في التعليم.

والأهـداف الـتربـوية أنـواع فمنها الأهداف العامة وهي تلك الأهداف التي تمثل الأساس الذي يبنى عليه المنهج التعليمي ويهتم بمخرجات التعلم على المدى البعيد ومنها الأهداف الخاصة وهي تلك الأهداف التي تمثل مخرجات التعلم على المدى القصير ومتى ما تم صياغة الأهداف الخاصة بطريقة محددة أصبحت أهدافًا سلوكية.

ومن المسلم به أن العملية التعليمية تهدف في النهاية إلى تغيير سلوك المتعلم وتوجيهه إلى ما هو مرغوب معرفيًّا ووجدانيًّا وحركيًّا وهذا ما يدعو إلى التوجه نحو صياغة سلوكية للأهداف التربوية.

ويرى إبـراهيم والكلزة أن «الهـدف والسلوك وجهان لعملة واحدة فالهدف مرتبط بالسلوك ولكنهـما متـلازمـان، فالسلوك يتبع الهدف. والأهداف هي المدخلات والسلوك مخرجات هذه العملية أو نواتجها» [١، ص٦٥].

ولقـد ازداد الاهتـمام في السنـوات الأخيرة بتحديد الأهداف التعليمية عن طريق استخـدام الصياغة السلوكية لتلك الأهداف لمساعدة المعلم في عمليتي التعليم والتقويم [٢، ص٢٠٠].

ويرى الغنام [٣، ص ص٦٣-٦٤] أن الفجوة التي تفصل ما بين الناحيتين النظرية والتطبيقية في العالم العربي واسعة فمهما كانت الأهداف على الورق تبقى مشكلة تطبيق تلك الأهداف بشكل عملي أمرًا متعذرًا وذلك لعدة أسباب أهمها صياغة الأهداف بشكل عام وليس سلوكيًّا والتأكيد على أهمية الأهداف في الكتب وليس في النظام التعليمي ككل إضافة إلى عدم وجود نظام جيد للتقويم.

ومن سمات الأهـداف السلوكية الـرئيسـة وضـوحها وتحديدها وقابليتها للملاحظة والقياس ومتى ما أصبح الهدف واضحًا أمكن تحديد الطرق المؤدية إليه جميعًا كما أن قابليته للملاحظة والقياس تيسّر عملية التقويم.

ولعل التأكيد على صياغة أهداف الدراسات الاجتماعية بطريقة سلوكية يسهم في رفع الكفاءة التدريسية لدى مدرسي تلك المواد.

وفي مجال الدراسات الاجتماعية تلعب الأهداف السلوكية أهمية كبيرة في تدريس هذه المواد إذ إنها تسهم في توضيح النتاجات التعليمية المرغوبة والمنوي بلوغها من جانب التلاميذ.

هدف الدراسة وأهميتها

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة تهدف إلى الوقوف على الدراسات ذات الصلة بموضوع الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية ومن ثم ضرب أمثلة على كيفية صياغة الأهداف السلوكية في ميدان هذه الدراسات بحيث تكون مفيدة ومعينة على تغيير سلوك المتعلم وتوجيهه لما هو مرغوب روحيًا واجتماعيًا ووجدانيًا وعقليًا وحركيًا.

وتبرز أهمية الدراسة من ارتباط عملية التعليم بتعديل سلوك الفرد ولما يمكن أن تلعبه صياغة الأهداف بطريقة سلوكية من دور كبير في تحقيق هذا الهدف. وبناء على ذلك فإن الدراسة تشكل محاولة ترمي إلى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمدارس المملكة العربية السعودية مع التأكيد على العنصر الأول من عناصر المنهج المدرسي ألا وهو الأهداف التربوية.

إجراءات الدراسة

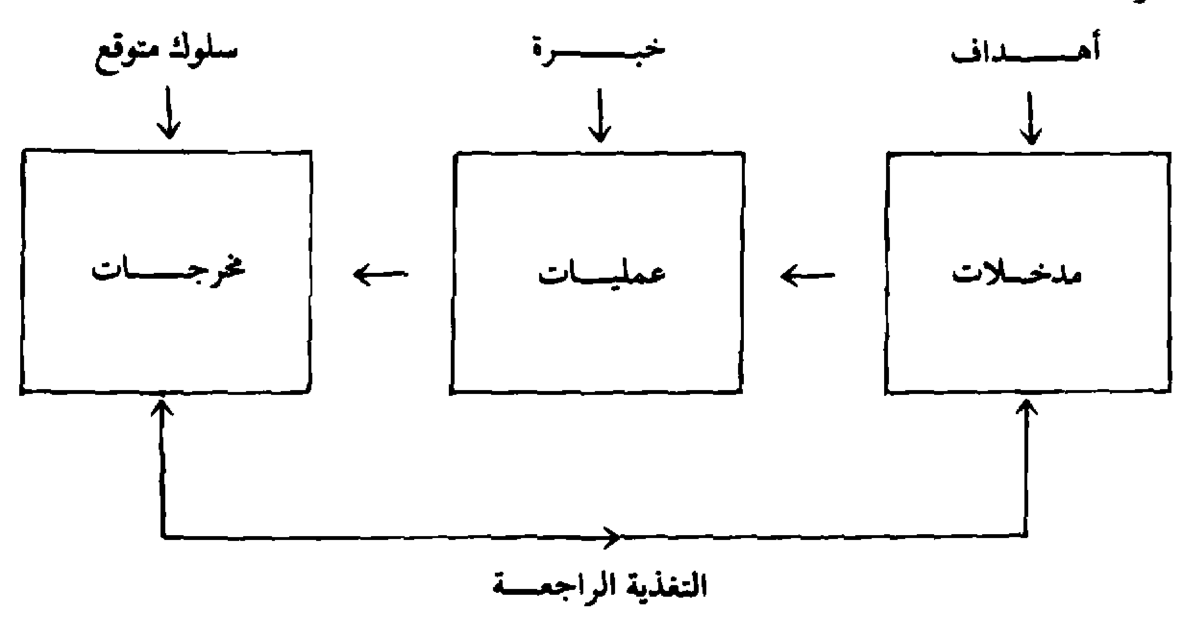
تسعى هذه الدراسة إلى تطوير أهداف الدراسات الاجتماعية بمدارس المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف فإن الباحث سيقوم فيما يلي بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن خلال ذلك سيقوم الباحث بضرب أمثلة على كيفية صياغة أهداف الدراسات الاجتماعية بطريقة سلوكية.

تعريف الأهداف وخصائصها

عرف بروك أوفر وآخرون .Brookover et al [٤] الأهـداف السلوكية بأنها «التغيرات المتوخى حدوثها عند التلاميذ كنتيجة حتمية للتعليم» وعرف إبراهيم والكلزة [١، ٦٥] الهدف بأنه «وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة مروره بالخبرات التعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة.» كما عرف عبدالمجيد وآخرون [٥، ص٩٥] الهدف التعليمي بأنه «وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعليمي.»

ويرى ميشيل وهارست Massialas and Hurst [٦] أن الهدف يمكن تعريفه بأنه «مخرجات التعلم learning outcomes التي تصف النتائج الإيجابية في ضوء التغيرات المحددة في المجالات المعرفية والانفعالية والحركية.»

نخلص مما سبق أننا عند تعريف الهدف التعليمي نكون بصدد ثلاثة عناصر هي المدخلات والعمليات والمخرجات، فالأهداف تمثل المدخلات وتفاعل المتعلم مع البيئة التعليمية (الخبرة) يصف العمليات، ويمثل التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم المخرجات.



شكل رقم ١. العلاقة بين العناصر الثلاثة حسب أسلوب النظم

والملاحظ من خلال التعريفات السابقة والشكل رقم ١ أن التركيز ينصب على تغيير سلوك المتعلم وهذا ما تهدف إليه العملية التعليمية وما ينبغي على المعلم أخذه بعين الاعتبار أثناء التدريس.

وللأهداف الجيدة خصائص ومعايير ينبغي على المعلم مراعاتها، ففي دراسة قام بها الشعوان والجبر[٧، ص١٦]، تم تحديد الخصائص والمعايير الرئيسة للدراسات الاجتماعية لتشمل:

١ ـ وضوح الأهداف وتحديدها وبعدها عن الغموض.
٢ ـ قابلية الأهداف للملاحظة والقياس.
٣ ـ أن تكون الأهداف متدرجة بحسب القدرات العقلية للمتعلم (تذكر، فهم، تطبيق...)
٤ ـ انسجام أهداف الدراسات الاجتماعية مع الأهداف العامة للتربية.
٥ ـ أن تكون الأهداف شاملة لجميع الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.
٦ ـ أن تكون الأهداف متمشية مع فلسفة المجتمع.
٧ ـ أن تكون الأهداف مصاغة بطريقة سلوكية.
٨ ـ أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق.
٩ ـ أن تراعي الأهداف طبيعة المتعلم وخصائصه.
١٠ ـ أن يشرك جميع المعنيين بالأهداف في تحديدها والاقتناع بها.

تصنيف الأهداف التربويـة

للأهداف التربوية مستويات مختلفة فهناك الأهداف العامة وهي الأهداف التي تهتم بمخرجات التعليم على المدى البعيد educational goals وكذلك الأهداف التدريسية الخاصة educational objectives التي تهتم بمخرجات التعليم على المدى القصير. وإذا ما صيغت الأهداف التدريسية الخاصة بطريقة محددة أصبحت أهدافًا سلوكية behavioral objectives ولو عدنا إلى الأهداف العامة لوجدنا أنها تتناول مجالات ثلاثة هي المجال المعرفي

cognitive domain والمجال الانفعالي affective domain والمجال النفس حركي psychomotor domain . وقد جرت محاولات كثيرة لتصنيف الأهداف التربوية ومنها ما قام به بلوم في عام ١٩٥٦م حيث وضع دليلاً صنف فيه الأهداف التربوية ثم عاد ووضع دليلاً في عام ١٩٦٤م [٨، ص٢٤٢] وبموجب هذين الدليلين يمكن تصنيف الأهداف التربوية إلى مجالات ثلاثة هي :

١ ـ المجال الإدراكي أو العقلي أو المعرفي : cognitive domain ويشمل الأهداف التي تتناول تذكر المعرفة وإدراكها وتطوير القدرات والمهارات الذهنية [٩، ص٢٤].

٢ ـ المجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي : affective domain ويشمل الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم وتنمية التقدير والتكيف الوافي بالغرض [٩، ص٢٤].

٣ ـ المجال النفس حركي أو مجال المهارات : psychomotor domain ويمثل الأهداف التي تركز على إحدى المهارات العضلية أو الحركية أو التي تتضمن معالجة بارعة لبعض المواد أو الأشياء أو بعض الأعمال التي تتطلب تنسيقًا عصبيًا عضليًا [١٠، ص٧].

ويمكن للمعلم أن يستخدم التصنيفات السالفة الذكر في التعرف على الأهداف التربوية وتحديدها ومن ثم صياغتها وقد اشتمل كل مجال من مجالات تصنيف الأهداف الثلاثة (المعرفي والوجداني والنفس حركي) على عدة مستويات رتبت ترتيبًا هرميًا كما يلي [١١، ص ص ٢٢٥ ـ ٢٧٩]:

المجال المعرفي *cognitive domain*

ويشمل :

١ ـ المعرفة : knowledge

٢ ـ الفهم والاستيعاب : comprehension

٣ ـ التطبيـــق : application
٤ ـ التحليـــل : analysis
٥ ـ التركيـــب : synthesis
٦ ـ التقـويـــم : evaluation

المجال الوجداني: *affective domain*

ويشــمـل :

١ ـ الاســتقبـال : receiving
٢ ـ الاســتجابـة : responding
٣ ـ التقـويـــم : valuing
٤ ـ التنظـــيم : organization
٥ ـ التذويت (إعطاء سمة شخصية بقيمة معينة أو الوسم بالقيمة : characterizing by a value .

المجال النفس حركي: *psychomotor domain*

ويشـمل :

١ ـ الإدراك : perception
٢ ـ الميـل : set
٣ ـ الاســتجابـة الموجهـة : guided response
٤ ـ الميكانيكية أو التعويد : mechanism
٥ ـ الاســتجـابة الظاهرية : complex overt response
٦ ـ التكيــف : adaptation
٧ ـ الأصـالة أو الإبداع : origination

ولعله من المفيد في هذا المقام أن نستعرض الأفعال السلوكية التي تستخدم في جميع المجالات حسب تسلسلها الهرمي في كل مجال لتساعد المعلم عند صياغة أهداف الدراسات الاجتماعية بطريقة سلوكية.

وتمثل اللوحات الثلاث [1] التالية أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية لجميع المجالات، مع ضرب أمثلة من محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية.

اللوحة رقم ١. أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المعرفي من تصنيف بلوم.

المستويات	أمثلة لأهداف سلوكية من محتوى الدراسات الاجتماعية	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة الأهداف الرئيسة
أولاً : المعرفة	أن يعرف الطالب أهم المصطلحات العامة في الدراسات الاجتماعية بنسبة صواب ٨٠٪.	أن يعرفّ، أن يصف، أن يحدد، أن يتذكر، أن يختار، أن يسترجع المعلومات، أن يذكر، أن يعدد.
ثانيا : الفهم	أن يفهم الطالب أهم المفاهيم الواردة بموضوع الدرس بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يحول، أن يترجم، أن يوضح، أن يفسر، أن يفرق، أن يميز، أن يعمم، أن يعطي أمثلة، أن يصيغ، أن يتنبأ، أن يُلَخِصّ، أن يعلل.
ثالثا : التطبيق	أن يطبق الطالب المفاهيم الواردة بالدرس على مواقف تعليمية جديدة بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يطبق، أن يعمم، أن يختار، أن يطور، أن ينظم، أن يستعمل، أن يصنف، أن يربط، أن يحضر، أن يحسب، أن يعدل، أن يبرهن، أن يتنبأ، أن ينتج، أن يرسم.

١ـ الأفعال السلوكية الموجودة باللوحات الثلاث مستلة من [١١، ص ص٢٥٥ ـ ٢٧٩]. مع التعديل والإضافة.

تابع ـ اللوحة رقم (١) :

رابعًا : التحليل	أن يميز الطالب بين الحقائق والمفاهيم الواردة بموضع الدرس بنسبة صواب ١٠٠٪ .	أن يحلل، أن يميز، أن يوازن ، أن يصنف، أن يدرك، أن يقسم الموضوع إلى عناصر أصغر، أن يقارن ، أن يوضح ، أن يشير إلى، أن يفرق، أن يبين .
خامسًا : التركيب	أن يتمكن الطالب من كتابة موضوع منظم عن المقومات الاقتصادية في المملكة العربية بنسبة صواب ٩٠٪ حسب دراسته للمقومات في الوحدة المخصصة لذلك .	أن يركب، أن يؤلف، أن يقترح ، أن يخطط ، أن يصمم ، أن يعدل، أن يشتق ، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يستخلص .
سادسًا : التقويم	أن يستخلص الطالب أهم النتائج المترتبة على انعقاد مؤتمر القمة غير العادي بنسبة صواب ٨٠٪ .	أن يحكم ، أن يقرر، أن يوازن ، أن يقوّم ، أن يعتبر، أن يناقش ، أن يلخص ، أن يقارن ، أن يستخلص .

اللوحة رقم ٢ . أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال الوجداني من تصنيف بلوم .

المستويات	أمثلة لأهداف سلوكية من محتوى الدراسات الاجتماعية	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة الأهداف الرئيسة
أولاً : الاستقبال	أن يصغي الطالب بانتباه لأهم آثار عدوان إسرائيل على لبنان بنسبة صواب ١٠٠٪ حسب دراستها .	أن يسأل، أن يختار، أن يصف ، أن يجمع ، أن يصنع ، أن يحدد، أن يشير إلى، أن يجيب، أن يستخدم، أن يصغي ، أن يشارك ، أن يعطي ، أن يظهر أو يبدي اهتماما بشيء ما .

تابع ـ اللوحـة رقم (٢) :

ثانيًا : الاستجابة	أن يطيع قوانين المدرسة وأنظمتها بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتدرب، أن يقضي أوقات الفراغ في، أن يوافق، أن يجيب، أن يعيش أو يشارك، أن يختار.
ثالثًا : التقويم (إعطاء قيمة)	أن يصف الطالب آثار العدوان الإسرائيلي على لبنان والشعب الفلسطيني بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يصف، أن يساعد، أن يدعم، أن يحتج، أن يجادل، أن يناقش، أن يبادر، أن يختار، أن يشارك، أن يدرس، أن يعمل، أن يقترح، أن يربط، أن يدعو، أن يتابـع.
رابعًا : التنظيم	أن يلخص الطالب الفرق بين معايير الحريـة ومعايير الفوضى في ضوء القيم والمعتقدات والتقاليد السائدة في المجتمع السعودي بنسبة صواب ٩٠٪ حسب دراسته يربط لها في الوحدة المخصصة لذلك.	أن يغير، أن يلخص، أن يقارن، أن ينظم، أن يوازن، أن يلتزم، أن يرتب، أن يكمل، أن يعد، أن يعمم، أن يربط.
خامسًا : التذويت أو الرسم بالقيمة (إعطاء سمة شخصية)	أن يبرهن التلميذ على الالتزام بالعمل بنسبة حضور لا تقل عن ٩٠٪ من الحصص المخصصة لدرس الجغرافيا.	أن ينقح، أن يغير، أن يكمل، أن يتطلب، أن يدير، أن يتجنب، أن يقاوم، أن يعمل على حل المشكلات، أن يؤثر، أن يتدرب، أن يخدم، أن يشكل، أن يصغي، أن يثابر.

اللوحـة رقم ٣. أمثلة للأفعال السلوكية التي تستخدم في المجال المهاري النفس حركي.

المستويات	أمثلة لأهداف سلوكية من محتوى الدراسات الاجتماعيـة	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة الأهداف الرئيسـة
الإدراك	١ - أن يختار التلميذ الأدوات الازمة لرسم الخريطة بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يختار، أن يصف، أن يكتشف، أن يفرق، أن يميز، أن يحدد، أن يعزل، أن يربـط.
الميـل	٢ - أن يبرهن الطالب عن الرغبة في رسم خريطة لدول مجلس التعاون.	أن يباشر، أن يشرح، أن يتحرك، أن يرد، أن يجيب، أن يبرهن، أن يتطوع.
الاستجابة الموجهة	٣ - أن يبرهن الطالب عن قدرته على رسم خريطة سياسية لمجلس التعاون موضحًا العواصم بنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يجمع، أن يبني، أن يفحص، أن يربط، أن ينسق، أن يقيس، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر، أن يخلط، أن يصحح، أن يبرهن.
الميكانيكية أو التعويد	٤ - أن يتمكن الطالب من استخدام المسلاط overhead projector لعرض بعض الشرائح دون الوقوع في أخطاء.	(القائمة السابقة نفسها والتي وردت في فئـة الاستجابـة الموجهة).
الاستجابة الظاهرية المعقدة	٥ - أن يحدد التلميذ بدقة وسرعة عواصم دول مجلس التعاون بنسبة صواب ١٠٠٪.	(القائمة السابقة نفسها والتي وردت في فئة الاستجابة الموجهة.
التكيـف	٦ - أن يعيد التلميذ المراجع التي جمعها من المكتبة حسب الأسس العلمية المتبعة وبنسبة صواب ١٠٠٪.	أن يتكيف، أن يغير، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يعيد ترتيب شيء ما، أن ينقح.

تابع ـ اللوحدة رقم (٣)

الأصالة والإبداع	٧ ـ أن يبتكر التلميذ طرقًا جديدة لاستخدام المواد الأولية المحلية في عمل بعض وسائل للدراسات الاجتماعيـة.	أن يرتب، أن يجمع، أن يؤلف، أن ينشىء، أن يوجد شيء ما، أن يصمم أن يبدع.

الأهـداف السـلوكيـة

عند المقارنة بين الأهداف التعليمية العامة والأهداف السلوكية لأي مادة يلاحظ أن الأهداف العامة أهداف تربوية بعيدة المدى بينما الأهداف السلوكية أهداف تدريسية قريبة المدى كما أن الأهداف العامة تصاغ في الغالب بعبارات عامة غير محددة بينما تصاغ الأهداف السلوكية بعبارات سلوكية محددة تصف سلوك المتعلم المطلوب بعد نهاية الوحدة التعليمية.

وقد نالت الأهداف السلوكية منذ الستينيات اهتمام الكثير من المربين في حقل المناهج وطرق التدريس [١٢، ص٢٨٥]. ولكن جذور الاتجاه نحو الصياغة السلوكية للأهداف التربوية يعود إلى أوائل العقد الثالث من القرن العشرين وبالتحديد سنة ١٩٢٢م عندما عدد فرانكـين بوبيت Franklin Bobbitt عشرة ميادين للأهداف السلوكية في كتابه «كيف تضع منهجًا» *How To Make a Curriculum* . وعلى الرغم من أن أهداف بوبيت Bobbitt قد تكون غامضة حسب المعايير المأخوذ بها حاليًا إلا أن الاتجاه نحو صياغة الأهداف السلوكية يظل واحدًا.

إن التوجه نحو التأكيد على الناحية السلوكية بدلاً من الخبرة يعتبر من خصائص التربية النفسية الأمريكية منذ أوائل هذا القرن فقد شارك في وضع الخلفية النظرية للاتجاه السلوكي علماء من أمثال ثورندايك Thorndike وواتسن Wotson وهل Hull وسكينر Skinner [١٣، ص١١١].

والأهداف السلوكية تعني أهدافًا مصغرة تعبر عنها تغيرات سلوكية ملموسة عن طريق موضوعات أو مهارات أو مواقف معينة فهي محددة خاصة ملموسة في نتائجها [١٤، ص٧٨].

وقد أكد ميجر Mager [١٥، ص٣] على أهمية الأهداف السلوكية في التدريس لأنها تمثل أهدافًا محددة وواضحة، ويرى ميجر Mager أن عدم توافر الأهداف بشكل واضح ومحدد يجعل عملية التقويم بطريقة فاعلة أمرًا متعذرًا كما أن اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المساعدة على التدريس لا يكون مبنيًا على أسس سليمة.

وقد عرَّف سعادة وخليفة الأهداف السلوكية بأنها عبارات تكتب للطلاب لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به بعد الانتهاء من دراسة وحدة معينة [١٦، ص٤٠].

يرى سسترنك وماكسون Sistrunk and Maxon [١٧، ص١٠٨] أن الأهداف السلوكية تحدد السلوك الذي ينبغي على الطالب إظهاره بعد التعلم وعدد سسترنك وماكسون بعض فوائد الأهداف السلوكية للمعلم كما يلي:

١ ـ تساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحليل العملية التعليمية وتزيد من تماسكها.

٢ ـ تعمل الأهداف السلوكية كدليل أو مرشد لتحقيق الأهداف العامة للمنهج وأهداف التربية بشكل عام.

٣ ـ تساعد الأهداف السلوكية المعلم على اختيار المحتوى وتنظيمه.

٤ ـ تساعد الأهداف السلوكية على تحديد المتطلبات السابقة للتمكن من موضوع ما.

٥ ـ تساعد الأهداف السلوكية على توجيه الطلاب.

٦ ـ تساعد الأهداف السلوكية على التقويم.

٧ ـ تجبر الأهداف السلوكية المدرس على الاهتمام بالمهارات والمفاهيم التي ركز عليها أثناء الدرس.

٨ ـ تؤكد الأهداف السلوكية على التوافق بين الأهداف التي يحددها المدرس والأهداف التي تحددها المدرسة.

٩ ـ تؤكد الأهداف السلوكية على مدى تحقيق الأهداف وعلى التتابع والاستمرارية من سنة إلى أخرى ومن وحدة إلى أخرى.

١٠ ـ تعطي الأهداف السلوكية فكرة للزائر وللمدرس البديل فكرة واضحة عما تم إنجازه.

١١ ـ تحول الأهداف السلوكية دون الغموض والتشويش وتدريس مواد فارغة.

صياغة الأهداف السلوكية

ما الطريقة الصحيحة لكتابة الأهداف السلوكية؟ حدد ميجر Mager [١٥، ص١٢] ثلاثة عناصر لكتابة الأهداف السلوكية هي:

١ ـ تحديد السلوك المطلوب من الطالب القيام به كدليل على تحقيق الهدف المطلوب.

٢ ـ تحديد السلوك المرغوب وذلك بوصف الشروط التي سوف يؤدي في ظلها المتعلم هذا السلوك.

٣ ـ تحديد معايير قبول الأداء وذلك بوصف مستوى أداء المتعلم.

فالعنصر الأول يمثل الفعل السلوكي المطلوب من الطالب القيام به وقد تم تحديد أفعال سلوكية مختلفة شملت جميع المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية حسب تسلسلها الهرمي. [٢]

والعنصر الثاني يعبر عن شرط أو ظرف أداء السلوك؛ أما العنصر الثالث فيمثل الحد الأدنى من الأداء. وفيما يلي بعض الأمثلة من التاريخ والجغرافيا على التوالي لتوضيح ذلك:

أمثلة من التاريخ:

أن يحدد الطالب شروط صلح الحديبية بنسبة صواب ١٠٠٪.

---

٢ ـ انظر اللوحات الثلاث ص ص ٨ ـ ١٣.

أن يقوم الطالب بتعداد العوامل التي أدت إلى ضعف الدولة العثمانية بنسبة صواب ٨٠٪ على الأقل.

أن يميز الطالب بين الحقائق والمفاهيم الواردة في درس غزوة تبوك بنسبة صواب ١٠٠٪.

أمثلة من الجغرافيا :

أن يعرف الطالب كيف يحسب فارق الزمن بين مدن العالم المختلفة مستخدمًا خطوط الطول ودوائر العرض بنسبة صواب ١٠٠٪.

أن يقوم الطالب بتحديد عواصم دول مجلس التعاون وذلك بوضع دائرة حول كل عاصمة على الخريطة المرفقة بنسبة صواب ١٠٠٪.

أن يعدد الطالب دوائر العرض الرئيسة بنسبة صواب ١٠٠٪.

ومن المتعارف عليه عند الكثير من المهتمين بدراسة الأهداف التربوية أن صياغة الأهداف السلوكية تشتمل على معادلة تتكون من النقاط التالية: أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة العلمية + الحد الأدنى من الأداء.

وقد راعينا عند صياغة الأمثلة السابقة هذه المعادلة، ولصياغة الأهداف بطريقة سلوكية شروط أهمها الوضوح وقابليتها للملاحظة والقياس ويقع بعض المدرسين في أخطاء عند كتابة الأهداف السلوكية وذلك لأسباب أهمها عدم مراعاة الحد الأدنى من الأداء. فلو أخذنا مثلاً الهدف التالي: أن يذكر الطالب المقومات البشرية التي تربط بين دول مجلس التعاون نلاحظ أن الصياغة السابقة لم تراع المعادلة المشار إليها سلفا لعدم النص على الحد الأدنى من الأداء، ويمكن تعديل صياغة الهدف السابق كما يلي: أن يذكر الطالب المقومات البشرية التي تربط بين دول مجلس التعاون بنسبة صواب ٨٠٪ على الأقل.

المثال بهذه الصيغة يراعي المعادلة الصحيحة لكتابة الأهداف السلوكية وذلك لاحتوائه على جميع مركبات معادلة صياغة الأهداف السلوكية، فإذا كان عدد المقومات الرئيسة مثلاً خمسة مقومات وذكر الطالب أربعة منها يكون قد حقق الحد الأدنى من الأداء

وهو ٨٠٪، وإذا ذكر جميع المقومات تكون النسبة ١٠٠٪. أما إذا ذكر ثلاثة مقومات فقط فإن النسبة تنخفض إلى ٦٠٪، وبذلك لا يكون قد حقق الحد الأدنى من الأداء وهكذا. ومركب الحد الأدنى من الأداء عنصر مهم في معادلة صياغة الأهداف بطريقة سلوكية لأنه يساعد المدرس على التقويم.

وعند صياغة الأهداف السلوكية لابد وأن تكون الأفعال السلوكية محددة لأن عدم تحديدها يجعل عملية التقويم صعبة إن لم تكن مستحيلة، وقد ميز ميجر Mager بين الأفعال السلوكية المحددة وغير المحددة على اعتبار أن الأفعال المحددة هي عبارة عن كلمات تحتمل تفسيرات قليلة بينما الأفعال السلوكية غير المحددة عبارة عن كلمات تحتمل تفسيرات كثيرة. ومن أمثلة الكلمات التي حذر ميجر Mager [١٥، ص١١] من استخدامها كلمة يعرف know ويفهم understand لأن المقصود بالمعرفة والفهم غير واضح أو محدد فهل المقصود بالمعرفة أو الفهم هوالسرد أم المشابهة أم المغايرة. أما الكلمات التي تحتمل تفسيرات قليلة فمن أمثلتها يعدد to list ويحدد to identify ويشابهه to compare ويغاير to contrast ولتوضيح ذلك نضرب المثال التالي:

• أن يعرف الطالب عناصر المناخ.

هذه الصياغة غير جيدة لأنها غير واضحة أو محددة ولا تعبر عن السلوك النهائي المطلوب terminal behavior فما المقصود بالمعرفة؟!

ونستطيع إعادة صياغة الجملة بشكل صحيح كما يلي:

أن يقوم الطالب بتعداد عناصر المناخ بنسبة صواب ١٠٠٪. هذه الجملة اشتملت على جميع مركبات معادلة صياغة الأهداف بطريقة سلوكية وهي: أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة العلمية + الحد الأدنى من الأداء.

والملاحظ أن السلوك النهائي terminal behavior المطلوب من الطالب القيام به محدد وواضح وهو تعداد عناصر المناخ.

وقد أشار إبراهيم والكلزة [١ ، ص ص ٩١-٩٢] إلى بعض الأخطاء الشائعة عند كتابة الأهداف السلوكية وهي :

١ ـ وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعليم وسلوك التلميذ.
٢ ـ وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
٣ ـ تحديد موضوعات العلم بدلا من نتائج التعلم.
٤ ـ وجود أكثر من ناتج واحد للتعلم في عبارة الهدف.

كما حدد إبراهيم والكلزة [١ ، ص٨٥] شروط الهدف السلوكي الأدائي لتشمل:

١ ـ أن يكون الهدف محددًا وواضحًا لأن غموض الهدف يؤدي إلى الاختلاف في تفسيره، ومن ثم في اختيار وسائل تحقيقه.

٢ ـ أن يمكن ملاحظة الهدف في ذاته وفي نتائجه.

٣ ـ أن يمكن قياس الهدف، أي قياس مدى تعلم التلميذ بمعرفة ما طرأ على سلوكه من تعديل.

٤ ـ أن يحدد الهدف على أساس مستوى التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية.

٥ ـ أن يحتوي الهدف على الحد الأدنى من الأداء إما بطريقة كيفية أو كمية.

٦ ـ أن يحتوي الهدف على فعل سلوكي يشير إلى نوع من السلوك ومستوى معين يراد أن يحققه التلميذ.

نخلص مما سبق أن الأهداف السلوكية يجب أن تكون محددة وواضحة وقابلة للملاحظة والقياس وأن تركز على نتائج التعليم والتعلم بصورة دقيقة وينبغي عند صياغتها أخذ مركبات الصياغة السليمة بعين الاعتبار وتجنب الأخطاء الشائعة في صياغتها.

وقبل أن نختتم الحديث عن الأهداف السلوكية يحسن بنا أن نلقي بعض الضوء على أهم الانتقادات الموجهة لصياغة الأهداف بطريقة سلوكية والتعرف على آراء المؤيدين تجاه تلك الانتقادات. يرى نلسون [١٨، ص ص٥٦٢-٥٦٣] أن نظام الأهداف السلوكية غير منسجم مع التفكير النقدي والتقدم الإنساني وقد أشار إلى عدة أسباب أهمها:

١ ـ أن الأهداف السلوكية تميل إلى جعل التفاعل الإنساني تفاعلاً آليًا (ميكانيكيا).

٢ ـ أن الأهداف السلوكية تركز على الجزئيات لاهتمامها بقياسها على حساب الخبرات التعليمية الشاملة.

٣ ـ أن الأهداف السلوكية تضحي بالنواحي الابتكارية لتحقيق الانسجام بين الهدف والسلوك.

٤ ـ أن الأهداف السلوكية تؤكد على عنصر التكيف بدلاً من عنصر التوسع.

٥ ـ أن الأهداف السلوكية تهتم بالتحليل على حساب التركيب.

أما موريس لونستون [١٩، ص ص ٥٦٠، ٥٦٤، ٥٦٥] Morris Lewenstein فقد أيد استخدام الأهداف السلوكية ورد على انتقادات المعارضين في نقاط أهمها:

١ ـ يرى معارضو تطبيق الأهداف السلوكية أن المدرسين يمضون وقتًا طويلاً في وضع بيانات بالأهداف السلوكية دون تطبيق لها ويرى لنستون أن هذا النقد لا يستند إلى أساس من الصحة فهو يرى ضرورة التعرف على الأسباب التي يمكن أن تحول دون التطبيق ومحاولة تذليلها.

٢ ـ يرى معارضو الأهداف السلوكية أن وضع الأهداف السلوكية قبل تحديد الخبرات التعليمية يدل على صرامة المنهج مما يحول دون تحقيق العفوية أو التلقائية في الفصل إضافة

إلى عدم مراعـاة حاجات المتعلم وميوله. ويرى لنستون أن الخبرات التعليمية تقرر عادة لتحقيق أهـداف محددة فالأهـداف المحـددة هي المـرشـد والدليل للوصول إلى الخبرات التعليمية المنشودة.

٣ ـ يرى معـارضـو استخـدام الأهداف السلوكية أن المدرس قد يعمد إلى وضع الأهداف السلوكية التي يعرف كيف يقيسها فقط. ويرد لنستون على ذلك بالقول إن هذا النقد لا يستند إلى جدل منطقي لأن عملية القياس لا تقتصر على الامتحانات التحريرية فقط ويرى لنستـون أن المدرس يستطيع تطوير نظام معين للتأكد من تحقيق الأهداف، فتحليل المدرس لما يعمله أو يقوله تلاميذه في الأوضاع غير الرسمية قد يكون أكثر أهمية مما قد يجده في نتائج الاختبارات التحريرية ويمكن التأكد من تحقيق الأهداف إذا تمت متابعتها بصـورة دقيقـة. أمـا بيتر أوليفـا [٢٠، ص٣٥٢] Peter Oliva فقـد لخص آراء مؤيدي ومعارضي الأهداف السلوكية في النقاط التالية:

آراء المـؤيــديــن	آراء المعـارضــين
١ ـ تجبر المدرس على التحديد بدقة لما ينشد تحقيقه.	١ ـ تضيع الكثير من الوقت.
٢ ـ تساعد المدرس على تحديد ما يحتاج أن ينجزه طلابه.	٢ ـ لا تراعي النواحي الإنسانية.
٣ ـ تبسط وتسهل عملية التقويم.	٣ ـ تقيد الابتكـار.
٤ ـ تحدد المسؤولية وتجعلها ممكنة.	٤ ـ تقود إلى تحقيق كفاية عادية جدًا أو مبتذلة أو تافهة.
٥ ـ تجعل التتابع أســهـل.	

ويذكـر ويلر [٢١، ص ص١٧٧ـ١٧٨] Weller في مقـالتـه «الأهــداف السلوكية والـتربية الاجتماعية» أن استخدام الأهداف السلوكية مفيد وذو دلالة واضحة فيما يتعلق بتحقيق التغذية الراجعة إلا أن يولر يدعو إلى استخدام الأهداف السلوكية بحذر، خاصة فيما بعد المرحلة الابتدائية وفي مجالات المناهج المختلفة للأسباب التالية:

١ ـ أننا كتربويين لا نعرف بالتحديد كيف يحدث التعلم.

٢ ـ أن الأهداف السلوكية أو المخرجات المحددة سلفًا تصبح المقاييس السائدة التي تقرر ما يجب تدريسه، ولمن وفي أي وقت واستخدام هذه المقاييس يخدم فقط استمرارية مستوى متدن من الإنجاز في جو غير حيوي يقيد المتعلم بمستويات محددة.

٣ ـ أن توافر الأهداف السلوكية مبرمجة على الحاسبات الآلية لا يشجع على تطوير المناهج المحلية.

٤ ـ استخدام الأهداف السلوكية يجزىء عملية التقويم بدل النظر إليها ككل متكامل.

ويعلق أوليفا [٢٠، ص٣٥٣] على هذه الآراء قائلاً: «على الرغم من الجدل المثار حول استخدام الأهداف السلوكية إلا أنني أعتقد أن استخدامها بأسلوب جيد له فوائد جمة لأن كتابة الأهداف السلوكية تجبر المدرس على تحديد المخرجات التي ينشدها وتحديد الأهداف يساعد على اختيار الطرق والوسائل المعينة كما أن تحديد الأهداف بطريقة سلوكية من شأنه أن ييسر عملية القياس ويجعلها جلية للطلاب وأولياء الأمور والمختصين في الحقل.»

ويرى كندرد وآخرون [٢٢، ص٩]. Kindred et al أن أهداف كلا التوجهين السلوكي والإنساني behavioral and humanistic objectives ضرورية لتحقيق الأهداف التربوية ويجب النظر إلى هذين الاتجاهين على أنهما خياران ذوا أغراض واستخدامات مختلفة.

من خلال هذا الاستعراض لموضوع الأهداف السلوكية يتضح لنا أن الأهداف السلوكية تشكل أهمية كبيرة بالنسبة لأي منهج تعليمي كما يتبين أن الصياغة السلوكية للأهداف تجعلها قابلة للقياس والملاحظة مما يسهل عملية التقويم فتصبح أدق تنفيذًا وأيسر تحقيقًا.

وتجدر الإشارة إلى أن الصياغة السلوكية للأهداف تتفاوت في الصعوبة من موضوع لآخر حسب طبيعة الموضوع والجانب المراد قياسه فالأهداف ذات الصلة بالجانبين المعرفي والحركي أسهل عند الصياغة من الجانب الوجداني لسهولة ملاحظتها وقياسها كما أن المستويات العليا لأي جانب من جوانب الأهداف أصعب صياغة من المستويات الدنيا لاختلاف طبيعة وتعقيد أفعالها السلوكية المستخدمة في الصياغة. ويحسن بمدرس الدراسات الاجتماعية في مدارسنا أن يعمد إلى صياغة أهدافه بطريقة سلوكية لأنها تسهم في توضيح النتاجات التعليمية المرغوبة والمنوي بلوغها من جانب التلاميذ.

خاتمة

بعد العرض السابق يمكننا أن نوجز هذا المقال في أن الأهداف السلوكية نالت اهتمام الكثير من التربويين في أواخر الستينيات وقد ثار جدل حول استخدامها بين مؤيد ومعارض، ويميل الكثير من المربين إلى استخدامها مع ضرورة مراعاة شروط كتابتها وقد تناولت الدراسة تعريف الأهداف وخصائصها الجيدة ومجالاتها المختلفة مع التركيز على صياغة الأهداف بطريقة سلوكية في ميدان الدراسات الاجتماعية.

المراجع

[١] إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة. *المناهج المعاصرة*. ط١. الإسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٨٣م.

[٢] Popenus, John R., and Louis V. Paradise. "Social Studies Objectives in Theory and Practice." *The Social Studies*, 69 (Sept./Oct. 1978), 200-203.

[٣] El-Ghannam, Mohamad A. "The Arab States." In *Studies and Surveys in Comparative Education*. Paris: UNESCO, 1980, pp. 57 - 61.

[٤] Brookover, Wilber B. et al. Measuring and Attaining the Goals of Education. Paris: Association for Supervision and Curriculum Development, 1980.

[٥] عبدالموجود، محمد عزت وآخرون. *أساسيات المناهج وتنظيماته*. القاهرة: دار الثقافة، د. ت.

[٦] Massialas, Byron G., and Joseph B. Hurst. *Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory*. New York: Longman, 1978.

[٧] الشعوان، عبدالرحمن بن محمد، وسليمان بن محمد الجبر. «أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية.» مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود ١٤١٠هـ.

[٨] بشارة، جبرائيل. *المنهج التعليمي*. بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٨٣م.

[٩] الخوالدة، محمد محمود، وصادق إبراهيم عودة. *نظام تصنيف الأهداف التربوية (المجال المعرفي)*. ط ١. جدة: دار الشروق، ١٩٨٥م.

[١٠] Krathwohl, David R. et al. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals Handbook II Affective Domain*. New York: David Mc kay, 1964.

[١١] سعادة، جودت أحمد. *مناهج الدراسات الاجتماعية*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م.

[١٢] Hass, Glen. *Curriculum Planning: A New Approach*. 4th. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1985.

[١٣] Eisner, Elliot W. *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. 2nd ed. New York: Macmillan, 1985.

[١٤] حسان، حسان محمد. *نحو أهداف سلوكية*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٠م.

[١٥] Mager, Robert. *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, CA.: Tearon, 1962.

[١٦] سعادة، جودت أحمد، وغازي جمال خليفة. «تطبيق تصنيف كراثول للمجال المعرفي وتصنيف سمبسون للمجال المهاري الحركي على الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ٧، ع١ (مارس ١٩٨٧م)، ٤٠-٥٥.

[١٧] Sistrunk, Walter E., and Robert C. Maxon. *A Practical Approach to Secondary Social Studies*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1972.

[١٨] Nelson, Jack L. "A Criticism of Competency - Based Teacher Education and Behavioral Objetives." *Social Education*, 40 (Nov./Dec. 1976), 561-63.

[١٩] Lewerstein, Morris. "In Defense of Behavioral Objectives." *Social Education*, 40 (Nov./Dec. 1976).

[٢٠] Oliva, Peter F. *Developing the Curriculum*. Boston: Little, Brown, 1982.

[٢١] Weller, L. David. "Behavioral Objectives and Social Education." *The Clearinghouse*, 54 (Dec. 1980), 177-78.

[٢٢] Kindred, Leslie W. et al. *The Middle School Curriculum Practitioner's Handbook*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1981.

Toward Stating Behavioral Objectives for Social Studies

Abdulrahman M. Al-Shawan
Dean of Admission and Registration, Assist. Prof., Curriculum and Instruction Dept., College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to formulate a well defined set of behavioral objectives to be used as a frame of reference against which the goals, philosophies and directions of social studies within the Kingdom of Saudi Arabia, could be determined. It is argued that such an approach will hopefully lead to some sort of curriculum development in the field of social studies. The study therefore presents a strong rationale for behavioral objectives which received a great deal of attention from a large number of educators during the late sixties. To achieve this objective, the researcher presents an indepth review of behavioral objectives (i.e. their characteristics, functions, roles, limitations etc.). Means and methods for designing behavioral objectives in the cognitive, affective and psychomotor domains are also discussed. As such, techniques for formulating behavioral objectives in writing are described. At this point, the discussion focuses primarily on five essential components comprising a behavioral objective statement. These being: To + Verb + Agent + Goal (defined against the minimum required behavior). To illustrate this point, a number of examples drawn from social studies are discussed and analyzed. Common errors in the formulation of behavioral objectives are explored to guard educators against such pit-falls. The study concludes with a review of the rationale and argument of the pros and cons of behavioral objectives.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٦٦١-٦٧٧ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)

شباك القلة في الفن الإسلامي
والاستفادة منه في مجـال التربيـة الفنية

عبدالحميد الدواخلي

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. قامت فلسفة الفن الإسلامي بوجه عام والتطبيقي منه بوجه خاص على تأكيد الجانبين الفني والنفعي معًا، ذلك لأنه فن وظيفي جمالي. وحينما تناولت يد الفنان المسلم مظاهر الحياة المختلفة نجد أنه قد اهتم اهتمامًا بالغًا بكل مشغولة فنية مهما صغر حجمها أو قل استخدامها. ولعل شباك القلة يؤكد لنا جانبا من هذا الأمر.

وقد ظهرت شبابيك القلل بصفة أساسية في القطر المصري دون غيره من أقطار العالم الإسلامي. والشباك عبارة عن قرص دائري يقع بين رقبة القلة وبدنها في وضع مستعرض، وهو بمثابة الحاجز الذي الذي يعمل على تنظيم تدفق المياه عند الشرب.

وقد زخرف الفنان المسلم شبابيك القلل بزخارف متعددة: نباتية وحيوانية وهندسية، كما استخدم في ذلك أيضًا بعض الكتابات من الخط العربي التي تحمل حكمًا ومواعظ تسهم في إرشاد الناس وتقويم سلوكهم.

وبدراسة نماذج من شبابيك القلل وتحليلها من الوجهة الفنية والجمالية يمكن الاستفادة منها في مجال التربية الفنية، حيث تفيد هذه الدراسة في إثراء قدرات الطلاب الإبداعية وتدفعهم إلى محاولة ابتكار مشغولات فنية جديدة تجمع بين القيم الجمالية والوظيفية في آن واحد.

مقـدمـة

يتضح من الفلسفة الأساسية للفن الإسلامي بكل إنتاجاته الفنية وبخاصة التطبيقية منها التي تمتلىء بها متاحف العالم وتتعرض بالتحليل لها المراجع الأثرية والفنية والاجتماعية وغيرها، أنها عادة ترتبط برباط وثيق بالقيم الجمالية والنفعية على السواء، مما جعل ذلك يشكل سمة من أهم سماتها، وبذلك يمكن القول إن الفن الإسلامي في أهدافه، قد سبق أهداف مدرسة (الباوهاوس) بأكثر من ألف عام، تلك المدرسة الألمانية التي كانت تنادي في القرن العشرين [١، ص١٥٨] بأن الفن لابد أن تكون له وظيفة نفعية وجمالية على السواء.

ولقد تناولت يد الفنان المسلم مظاهر الحياة المختلفة وأضفت عليها الكثير من اللمسات الإبداعية الرائعة الخالدة ولم يكن ذلك الفنان قاصرًا على عرض إنتاجاته فقط على الطبقات العليا في المجتمع ولكنه ساهم بطريق مباشر أيضًا في إمداد المجتمع كله بجميع مستوياته الاجتماعية بإنتاجاته الفنية المحملة بالقيم الجمالية والوظيفية والنفعية على السواء.

ولعل شبابيك القلل ذلك الإنتاج الفني المرتبط بالشعب يوضح بجلاء اهتمام الفنان بإمداد أفراد الشعب بحس جمالي تذوقي فريد حيث لم تمارسه حضارة فنية في التاريخ على الإطلاق. وبالمتحف الإسلامي بالقاهرة مجموعة نادرة من هذا الإنتاج لم تتوفر في المتاحف الأخرى.

أصل شباك القلة

تبين من خلال الدراسات الفنية والأثرية أن نشأة هذا الفن كانت في مصر حيث اختصت به دون الأقطار الإسلامية الأخرى. وقد أمدتنا حفائر الفسطاط في مصر القديمة بالقاهرة بأنواع متباينة لهذا الإنتاج الفني الفريد.

والقلة إناء فخاري متنوع في الشكل والحجم والهيئة يستخدم للشرب صيفًا وشتاء ويشكل من خامات طينية محلية بواسطة عجلة الخزاف ثم تترك لتجف وتحرق في أفران خاصة لتصبح فخارًا مسامي الجسم وهي تستخدم لذلك الغرض منذ زمن بعيد، ومازالت

تستخدم حتى الآن في المناطق الشعبية وفي بعض البلدان الإسلامية ولكن ينقصها في الوقت الحاضر «شباك القلة» الفني بزخارفه الرائعة.

يلجأ الفنان لطرق دقيقة متتابعة في عملية إخراج مثل هذه الأشكال، فيبدأ بتحضير الخامة الأولية للتشكيل وعادة ما تكون من الطفل الناتج من سيول الأمطار ومن بعض المحاجر الخاصة ومن طمي نهر النيل المترسب على جوانبه، ثم يخلط خلطاته من الطفل المتعدد المصادر ثم يعدّها ويجهزها تجهيزًا دقيقًا حتى تصبح ذرات الكتل الطينية موحدة متجانسة خالية من كل الشوائب الضارة ثم يبدأ في تشكيل جسم القلة أولاً، ثم تشكيل الرقبة بعد ذلك مع وضع شباك القلة معها والتي تشكل قبل ذلك منفصلة داخل قوالب جصية خاصة وقد عثر على أحد هذه القوالب وهو موجود بالمتحف الإسلامي بالقاهرة ومعه مجموعة رائعة من أشكال شبابيك القلل المزخرفة بزخارف متنوعة.

ويمكن أن تكون بعض هذه الشبابيك قد عملت بطريقة واحدة، إذ إن تصميم الزخارف وإخراجها تشير إلى ضرورة وجود مثل هذه القوالب لدقة الرسوم وحساسيتها ثم يتم بعد ذلك لصق كل هذه الأجزاء (الشباك مع الرقبة مع جسم القلة) في حالة تجليد الطين (أي يكون الطين لدنا).

ولكن إنتاج القلل في وقتنا الحالي قد أهمل زخرفته مثل هذه الشبابيك التي أمدنا التراث بها واكتفى ببعض ثقوب عشوائية في الشباك كي تؤدي القلة وظيفتها النفعية فقط.

وبعد أن يتم ضم جميع الأجزاء بعضها مع البعض الآخر تترك لتجف تمامًا ثم ترص داخل أفران خاصة وبطريقة محكمة لتتم عملية الحريق بكل دقة وعناية بحيث تتنوع درجات الحرارة داخل الأفران بانتظام تام وتتم تدريجيًا وببطء في أول الأمر ثم تزداد درجة الحرارة إلى ٨٥٠° مئوية حتى تصبح الأشكال «فخارا» أي تنضج بعد الحريق وتكون مسامية حتى تؤدي الوظيفة بنجاح في تبريد مياه الشرب. وقد عثر على بعض هذه الشبابيك وعليها طلاء زجاجي مصهور مما يشير إلى وجود قلل من هذا النوع ويقال إنها كانت تصنع لطبقة الأغنياء من المجتمع. ولكنها كانت نادرة وربما كانت تستعمل وقت الشتاء للشرب.

قيمة الشباك

الشباك في القلة عمل فني يقوم به الفنان الشعبي في مساحة محددة تقع بين رقبة القلة وجسمها يكون عادة في مساحة دائرية الشكل يزخرف بطرق شتى سواء بالتشكيل الحر أو باستخدام القوالب أو بالطريقتين معا. ويلاحظ أن هذا الجانب من الفن الإسلامي لم يهتم به الكثير من المؤرخين، ولكن الفنانين والخزافين المتخصصين يرون في هذا الإنتاج جدة وإبداعًا ونمطًا فريدًا ينبغي الاهتمام به كما أشار بذلك أحد رواد الخزف في مصر [٢، ص ص٣٣٧-٣٤٩] حيث يعتبره فنا كبيرًا لابد من تقديره والاهتمام به ودراسته.

وقد قام (بيير أولمر) P. Olmer بعمل دراسة عن شبابيك القلل [٣]، محاولا تقسيمها إلى موضوعات بحسب دقة رسومها ونوع صناعتها وقد رأى أن الأشكال الزخرفية البسيطة وغير المنتظمة تنتمي إلى العصر الطولوني وأن ما ينسب إلى العصر الفاطمي امتاز برسوم الحيوانات والطيور. أما الكتابات بالخط النسخي فتنسب إلى عصر الأيوبيين كما أنه ينسب إلى عصر المماليك مجموعة تمتاز برسومها الهندسية الدقيقة ورسوم بعض الشارات «الرنوك» ـ التي نعرفها في سائر التحف المملوكية ـ، أن هذا الميدان يشهد للفنانين بحس الذوق ودقة الصنعة وبراعة التخيل والابتكار في الزخارف ويشير إلى أن ذلك الخزاف المسلم كان رائدًا في جعل الفن لذاته كما ويشير إلى أنه ربما كانت وظيفة هذه الأشكال هي حفظ الماء نظيفًا فضلاً عن تنظيم تدفقه بهدوء وانتظام. وقد عثر على بعض التوقيعات لمنتجي هذا النوع الفني من بينهم (عمل عابد) (عمل قاسم) (عمل مصري) وغيرهم، ويرى «بيير أولمر» أن الفنان هنا ربما تمسك وترجم بعض الأحاديث الدينية التي تشير إلى كيفية شرب الإنسان للماء من وعاء ما حيث كانت تؤكد أن الشرب لابد أن يتم بهوادة وتؤده وعلى ثلاث مرات كلها لصالح الشارب نفسه وعملية شباك القلة وتفريغاته تساعد في ذلك الهدف.

وقد اهتم الخزاف المسلم بمثل هذه التفريغات المتنوعة في الزخارف والوحدات وكذلك توظيف الخط العربي في كتابة بعض الحكم والمواعظ مثل: اقنع تعز ـ العز قادم ـ دمت سعيدًا بهم ـ عف تعاف ـ من صبر قدر ـ فاز من اتقى ـ من خف طف ـ وغيرها من الحكم والمأثورات الشائعة التي كانت تهذب سلوك الأفراد وتساعد في تقويمهم بطريق غير مباشر.

إن هذا الإنتاج يشير في دقة وبراعة إخراجه إلى الصلة بينه وبين أعمال «الدانتلا» [٣، ص ص ١٨٦-١٩٠]. وتسجياتها وخيوطها الدقيقة وهذا الفن فريد في طرازه حيث يتصف به الفنان الشعبي في مصر دون غيره من الفنانين وذلك في إطار من وحدة الفن الإسلامي وتنوعه.

ونظرًا لعدم احتواء القلة على أي نوع من الزخارف فقد حرص الخزاف على عدم إهمال هذا الجانب الجمالي فقام بتشكيل شباكها من الداخل بالزخارف المتعددة وقد سماه بعض المؤلفين [٤، ص ص ١١-٦٠] (مصفاة) وموقعه كما أسلفنا بين الرقبة والبدن.

وهناك نوع من الوحدات الزخرفية لم تتعرض له معظم المراجع وهو وجود تصميمات لمنازل أمامها شجيرات النخيل وقوارب وسفن وأشكال طبيعية محورة مثل الفهد والأسد والغزال والفيل والحمام والطاووس والأسماك كما توجد أشكال خرافية مثل طائر بوجه آدمي ورسم التنين وغيرها، ويوجد بمتحف دمشق قلة عليها توقيع الفنان (سعد) وربما يكون هو الخزاف المصري المشهور الذي عاش في أواخر العصر الفاطمي.

ولقد كانت الفترة الفاطمية في مصر تمثل طفرة رائعة للخزافين خصوصًا فيما ابتكروه من البريق المعدني الخزفي وكذلك ثراء زخارفهم من طيور وأسماك وحيوانات وأشكال هندسية ويمكن تبعًا لذلك المناخ أن يكون هناك علاقة أكيدة بين الفنان الشعبي وتلك الأجواء الفنية التي اقتبس من ذروتها في إنتاجاته الشعبية المتعددة وخصوصًا في مثل شبابيك القلل موضوع البحث بما تحمله من زخارف تعكس التيار السائد آنذاك.

الجوانب التربوية والتعليمية والنفعية في شباك القلة

بدراستنا الدقيقة لمختارات من شبابيك القلل الإسلامية ومحاولة تحليلها من وجهات متعددة تذوقية وجمالية ونفعية واجتماعية يمكن لنا خاصة في مجال الفن والتربية الفنية أن نرى عائدًا تربويًا وفنيًا كما يمكن الاستفادة منه في مجالات مختلفة نذكر منها ما يلي:

١ ـ يمكن في مجال التربية الفنية تنفيذ بعض الأشكال الفنية تصلح في الإضاءة مثل الأباجورات سواء منها الثابتة أو المعلقة على الجدران (أبليكات) متخذين التفريغات التي لمسنا تقنياتها في شبابيك القلل منطلقًا لعمل تصميمات مبتكرة حديثة.

٢ ـ إيجاد تصميمات جديدة لمزهريات وبعض الأواني المختلفة بها سمة التفريغ.

٣ ـ عمل مشكاوات مفرغة ينطلق منها الضوء.

٤ ـ استغلال عنصر التفريغ في الدلايات والقلادات.

٥ ـ تذوق مثل هذه التفريغات من حيث قيمها الجمالية والتشكيلية والتقنية كوسائل معينة.

٦ ـ وجود مثل هذه الأشكال المبتكرة في المنازل في متناول البصر من شأنه توسيع دائرة التذوق الفني.

٧ ـ ربط النشء بتراثهم الفني والاستفادة منه في تصميمات حديثة.

٨ ـ الاستفادة من هذا الجانب الشعبي التلقائي الفطري بتعبيراته البسيطة خصوصًا في مرحلة المراهقة حيث يجد الفرد ما يقترب من ميوله وقدراته وعدم تقيده بقواعد كلاسيكية جافة صارمة تحد من قدرته الابتكارية.

٩ ـ الاستفادة من التقنيات التي تفرعت عن هذا الإنتاج الفني وكلها خبرات مهمة للمتعلم لاسيما الجانب التجريدي المهم والتقنيات المصاحبة.

١٠ ـ الحكم والأحاديث والأمثال الشعبية التي وجدت على الكثير من هذه الشبابيك تربي النشء وتنمي سلوكه نماء غير مباشر.

١١ ـ استغلال سهولة استخدام هذه الخامة الطيعة وهي الطين، في تشكيلات مثيرة قد تعجز عنها خامات أخرى لاسيما في عملية التشكيل والبناء والتركيب الفني.

١٢ ـ يمكن عمل لوحات فنية (مسطحة) تعتمد على التفريغات وتقوم مقام التابلوهات التي تزين بها الجدران حاليًا لاسيما ومساحة هذه المسطحات صغيرة وتناسب ضيق الأماكن في الوقت الحالي.

هذه بعض لمحات من الفوائد التي يمكن أن تمد مدرسو التربية الفنية وكذلك الفنان نفسه في الاستفادة منها وإبداع أشكال وتعبيرات مبتكرة تلائم العصر.

ونرى في عرض بعض الصور لشبابيك القلل زيادة في إفادة القارىء من هذا الجانب الفني من التراث الإسلامي .

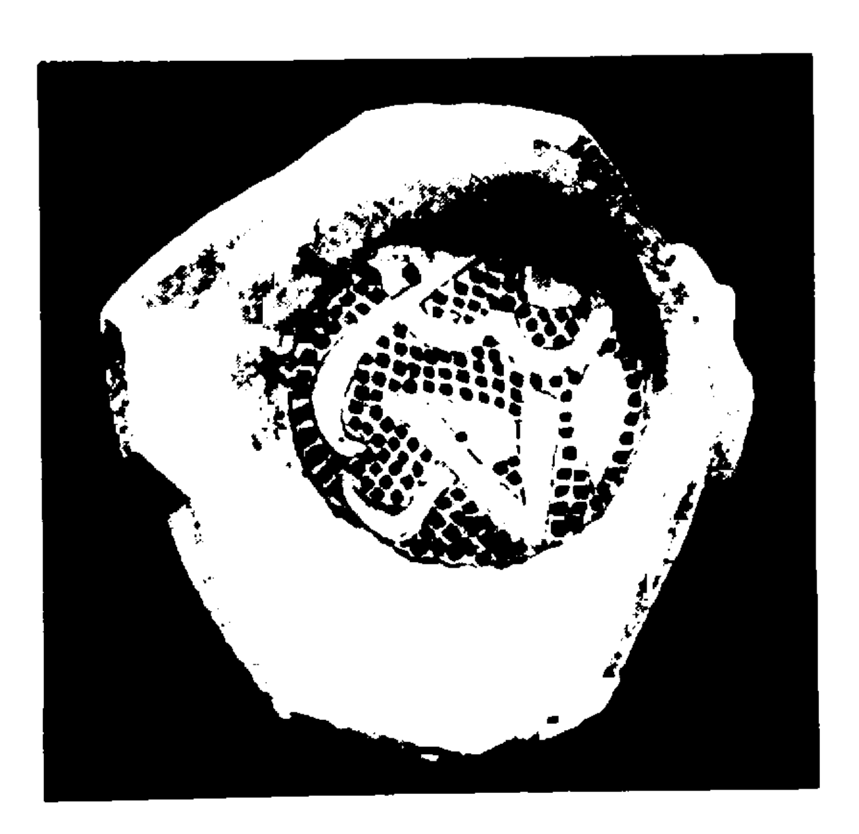
وجميع هذه الأشكال ذات تصميمات ووجدات متنوعة تشير إلى سيطرة الفنان وحذقه في عمليات التشكيل والزخرفة والعلاقة الجمالية بين الشكل والأرضيات وأنغام السطوح واتجاهات إيقاعاتها مع المحافظة على الوحدة والتماسك وقوة التصميم، كما أن النظرةالساذجة السطحية ترى الوحدات الصغيرة كما تبدو متكررة تكرارًا آليا ولكن أمام الدارس المحقق الواعي يرى في هذه الوحدات التي تسير هنا وهناك تنوعا رزينا ومعلوم أن التنوع عنصر مهم من عناصر الجمال لم يهمله هذا الفنان بحسه ووجدانه المرهف .

المراجـــع

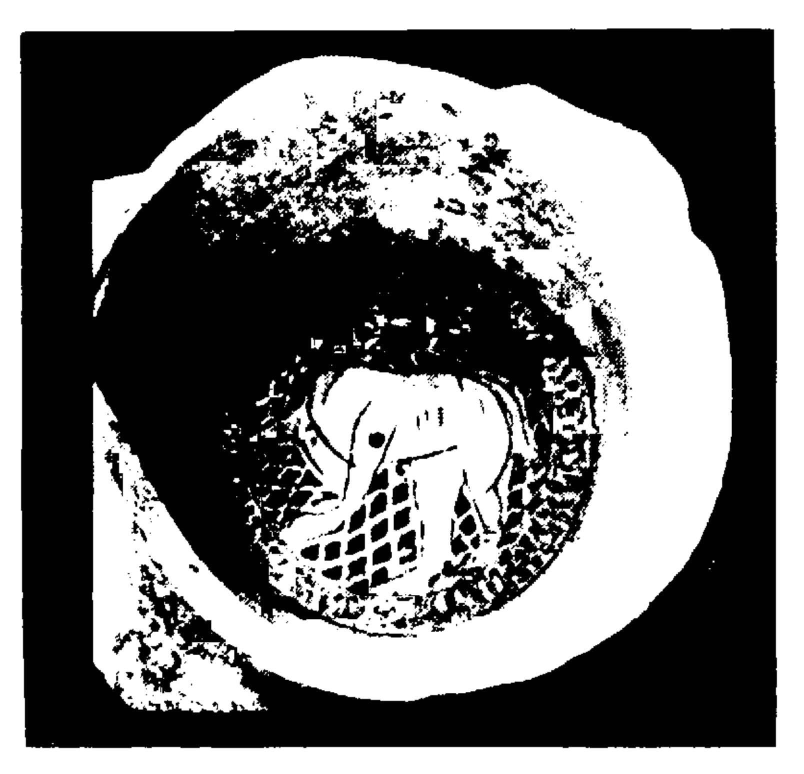
[١] الشال، عبدالغني . *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* . الرياض : عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود، ١٩٨٤م/١٤٠٤هـ.
[٢] محمد، حسن زكي . *فنون الإسلام* . القاهرة : دار النهضة المصرية ، ١٩٤٨م .
[٣] الألفي ، أبو صالح . *الفن الإسلامي أصوله ـ فلسفته ، مدارسه* . القاهرة : دار المعارف ؛ ١٩٨٤م .
[٤] نورتن، ف. *الخزفيات للفنان الخزاف*، ترجمة سعيد الصدر. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥م.
[٥] أبو بكر، عبدالمنعم وآخرون . *القاهرة في ألف عام* . القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٩م.
[٦] ماهر، محمد سعاد. *الفنون الإسلامية* . القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.



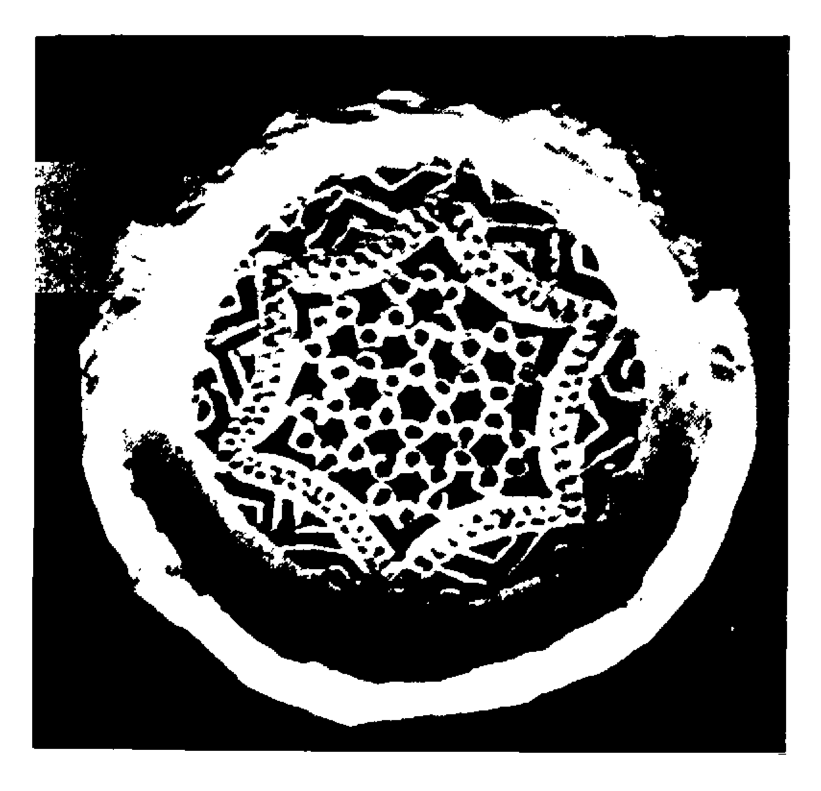
شكل رقم ١ . شباك قلة عليه رسم لآدمي محور.



شكل رقم ٢ . شباك قلة عليه رسومات من الكتابة العربية .



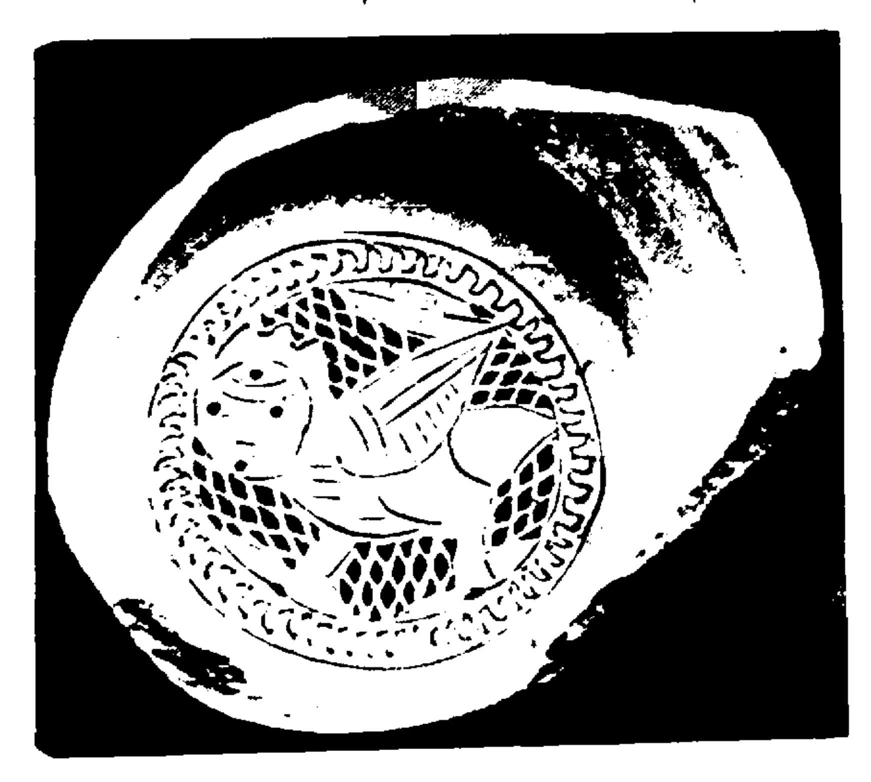
شكل رقم ٣. شباك قلة عليه رسم فيل.



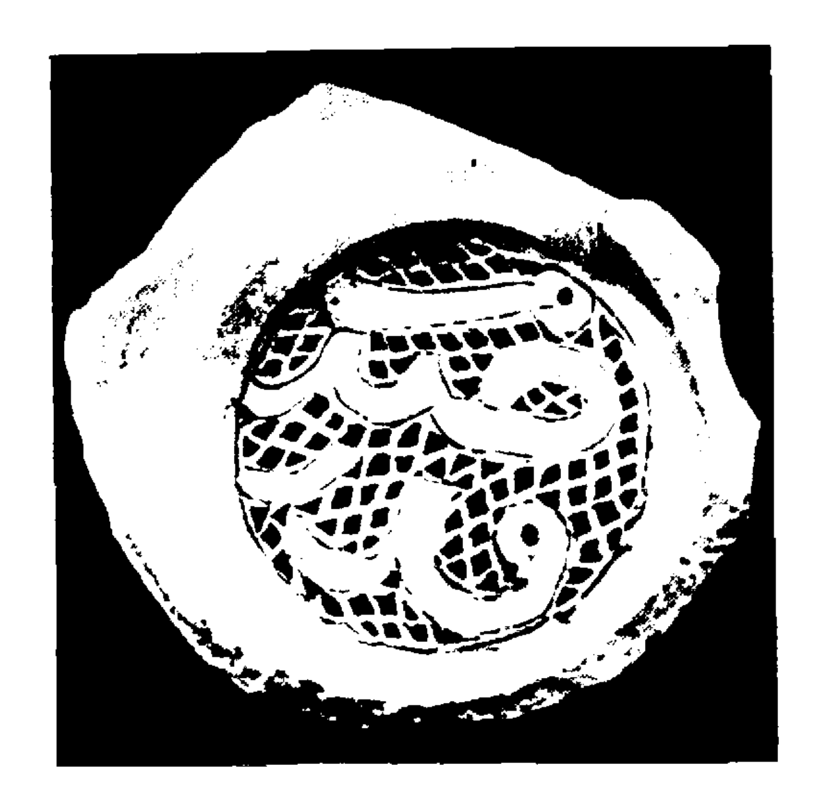
شكل رقم ٤ . شباك قلة عليه رسم أشكال هندسية.



شكل رقم ٥ . شباك قلة عليه رسم زخارف عربية متكررة .



شكل رقم ٦ . شباك قلة عليه رسم لطائر برأس آدمي .



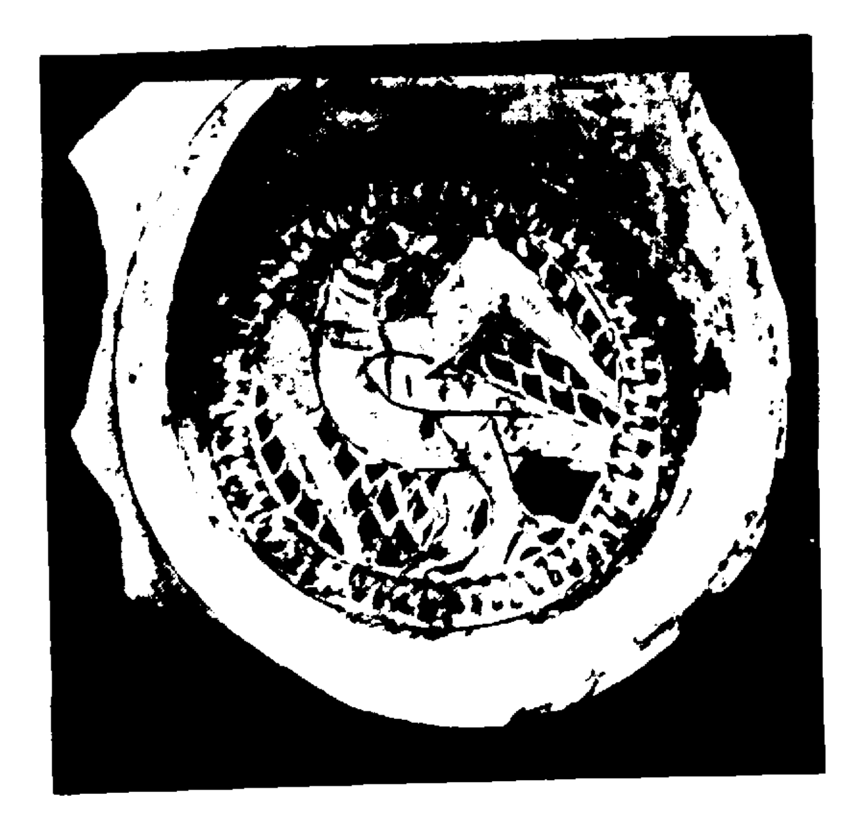
شكل رقم ٧. شباك قلة عليه كتابة من صبر قدر.



شكل رقم ٨. شباك قلة عليه رسم لشكل آدمي فيه مبالغة.



شكل رقم ٩ . شباك قلة عليه رسم لشخص يحمل كأسا .



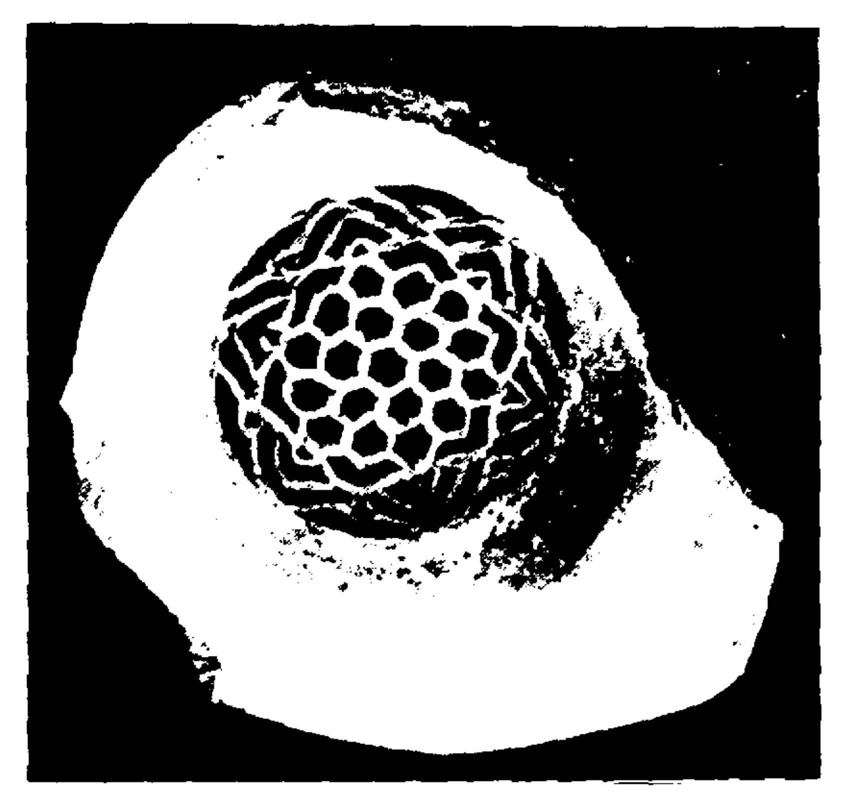
شكل رقم ١٠ . شباك قلة عليه رسم طائر ينشر جناحية .



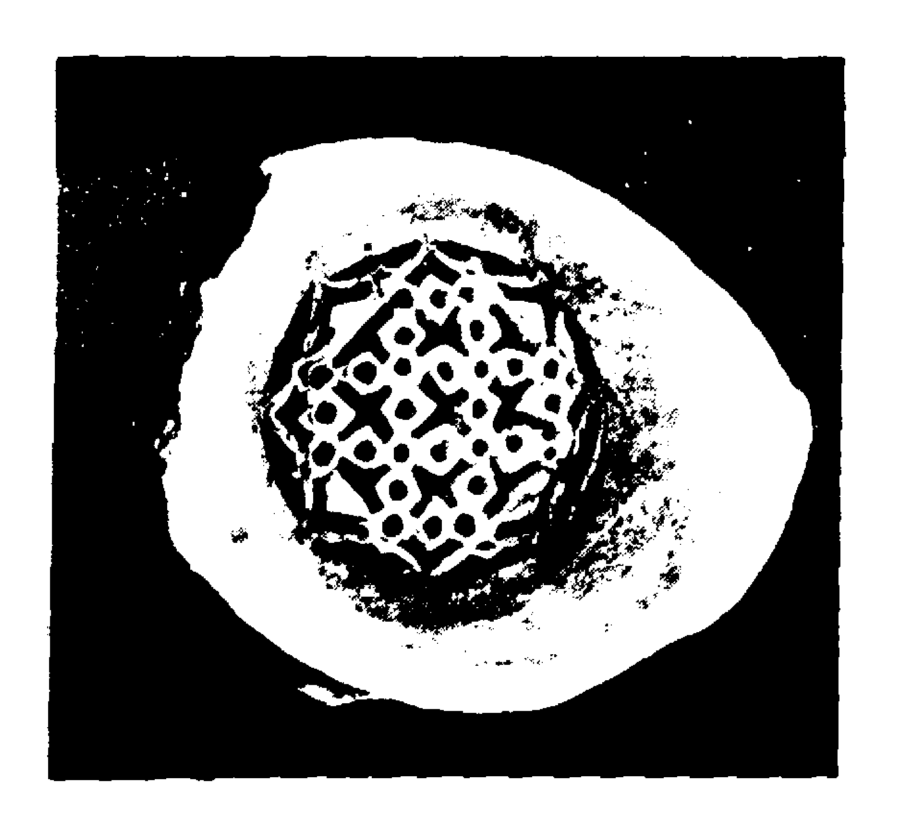
شكل رقم ١١ . شباك قلة عليه رسم طائر أمام كأس .



شكل رقم ١٢ . شباك قلة مكتوب عليه العز قادم .



شكل رقم ١٣ . شباك قلة عليه تقسيمات وزخارف هندسية .



شكل رقم ١٤ . شباك قلة عليه زخارف هندسية مكررة .



شكل رقم ١٥ شباك قلة عليه رسم طائر وسمكة .



شكل رقم ١٦ شباك قلة عليه حروف عربية .



شكل رقم ١٧ . شباك قلة عليه رسم طائر بطريقة حرة .

Islamic Interior Pot's Neck Decoration and Its Educational Value for Art Students

Abdul-Hamed Al-Dawakhli
Associate Professor, Art Education Department, College of Education, King Saud University Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The philosophy of Islamic art — be it fine or applied — has always taken into consideration the functions of utility besides the aesthetic ones. Aesthetic values have never been the sole aim of this art. At the same time the smallest artifacts were carefully decorated even if they were not to be used so often. The interior pot's neck decoration illustrates this fact. This decoration is found only in Egypt. The Muslim Egyptian artist invented it and it is placed in the opening between the neck of the pot and the main body. The utilitarian aim of this decoration is to organize the flow of water during drinking. These openings were decorated with numerous designs derived from animals, plants or geometry. Arabic calligraphy was also used and it was in form of proverbs admonishing people and directing them to proper etiquette. Studying these circular water pots designs could be of great use to the art students who will discover the creative abilities of those artists who created them. They will help in opening new horizons for the students in exploring new artistic values.

Anthropometric Measurements Variation among Top Sportsmen in Different Sports (English Abstract)
Abdelwahab M. El-Naggar 593

The Relationship between the Self Concept and Scholastic Achievement of Children: An Experimental Study for Building a Positive Self-Concept (English Abstract)
Sami M. Milhem 636

Toward Stating Behavioral Objectives for Social Studies (English Abstract)
Abdulrahman M. Al-Shawan 659

Islamic Interior Pot's Neck Decoration and Its Educational Value for Art Students (English Abstract)
Abdul-Hamed Al-Dawakhli 677

J. King Saud Univ., Vol. 2, *Educ. Sci.* (2), pp. 383-677 Ar., Riyadh (A.H.1410/1990)

Contents

Arabic Section

Page

Physical Activity Profiles of College Male Subjects (English Abstract)
Hazzaa M. Al-Hazzaa 396

Student Attitudes Toward Erradication of Illiteracy Programs in Saudi Arabia (English Abstract)
Abdul Rahman S. Al-Hamidi 435

Minority Education between Theory and Practice (English Abstract)
Mohammed Sh. Khateeb 476

Factors Affecting Students' Participation in Classroom Discussions (English Abstract)
Ali M. Al-Massawry and Abdul Ghani Boushwar 497

Effect of Language Laboratory on Teaching Recitation of Quran: An Experimental Study (English Abstract)
Abdul Rahman S. Abdullah and Fathi H. Malkawi 531

The Relationship Between Higher Education Programs and the Development Needs of Society (English Abstract)
Ali Saad Al-Karni 554

Analytical Study of Curriculum Theories Treatments of Its Elements (English Abstract)
Muwafig F. Al-Ruweili 574



King Saud University Press A.H. 1410

J. King Saud Univ., Vol. 2, *Educ. Sci.* (2), pp. 383-677 Ar., Riyadh (A.H.1410/1990).

Journal of
King Saud University
Volume 2

Educational Sciences (2)

A.H. 1410
(1990)



Published by **University Libraries, King Saud University**
P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. ***Tables and other illustrations:***

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books^3 are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: *appropriate Division Editor as* follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 2, Educ. Sci. (2), pp. 383-677 Ar., Riyadh (A.H.1410/1990)



Journal of
King Saud University
Volume 2

Educational Sciences (2)

A.H. 1410 **(1990)**

